

MUSIK
OCH
KUNSKAPS-
BILDNING
EN
FESTSKRIFT
TILL
BENGT
OLSSON

2011



GÖTEBORGS UNIVERSITET

MUSIK
OCH
KUNSKAPS-
BILDNING
EN
FESTSKRIFT
TILL
BENGT
OLSSON

2011

Redaktörer:

Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson, Johan Öberg

Med stöd av Stiftelsen Lars Hiertas Minne

DENNA PUBLIKATION INGÅR I BOKSERIEN ARTMONITOR,
KONSTNÄRLIGA FAKULTETEN, GÖTEBORGS UNIVERSITET

Redaktörer: Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson, Johan Öberg

Denna publikation ingår i bokserien ArtMonitor, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Serien Art Monitor ges ut av
Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete
vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Adress:
Art Monitor
Göteborgs universitet
Konstnärliga fakultetskansliet
Box 141
405 30 Göteborg
www.konst.gu.se

För information om tidigare utgivna böcker, avhandlingar och tidskrifter i serien samt distribution, se
<http://www.konst.gu.se/artmonitor/>

Tryck: Intellecta Infolog AB, Källered 2011
Formgivning: Sara Lund, Reform Scandinavia AB
Språkgranskning av vissa artiklar samt engelsk översättning av förordet: Lynn Preston Odengård
Typografi: AW Conqueror Didot & Electra
Papper: Munken Lynx
© Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet 2011
ISBN: 978-91-978476-2-9



MUSIK
OCH
KUNSKAPS-
BILDNING
EN
FESTSKRIFT
TILL
BENGT
OLSSON

INNEHÅLL

9 • Foreword
11 • Adessi, Anna-Rita <i>Vocal interaction between infant and adults during the diaper change routine</i>
21 • Bailer, Noraldine <i>“I attempt to enthuse everyone” – stages in the music-teaching career</i>
29 • Bresler, Liora <i>Educational values in music youth performances classroom teachers’ perspectives</i>
39 • Brändström, Sture & Wiklund, Christer <i>The relevance of distance distributed master classes</i>
47 • Dyndahl, Petter & Graabræk Nielsen, Siw <i>Musikkpedagogikk og autentisitet</i>
57 • Ericsson, Claes & Lindgren, Monica <i>Tiden går men formen består: Institutionella diskurser och frusna ideologier inom utbildningsväsendet</i>
63 • Fink-Jensen, Kirsten <i>Deltagerobservation i et nærhedsetisk perspektiv</i>
73 • Folkestad, Göran <i>Med Bengt Olsson i 25 år av musikpedagogisk forskning</i>
81 • Hargreaves, David <i>Bengt Olsson: Pioneer in the development of music education research in Scandinavia</i>
89 • Henningsson, Ingemar <i>Musikpedagogik – från idé till verklighet</i>
95 • Holgersen, Sven-Erik <i>Aktiviteter i Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning</i>
101 • Hultberg, Cecilia <i>Konstnärliga processer i musik – ett tvärvetenskapligt forskningsområde</i>
109 • Häikiö, Tarja <i>Learning in and Assessment of the Artistic Process</i>
115 • Jørgensen, Harald <i>Svenske og norske tanker om sang og musikk i folkeskolen rundt 1950: Likheter og påvirkning?</i>

121 • Lindal, Anna <i>Bor det en pedagog i varje musiker?</i>
123 • Lindeborg, Ronny <i>Koll på amatören</i>
129 • Nerland, Monika & Hanken, Ingrid Maria <i>Apprenticeship in transition? New configurations of teacher-student relationships in higher music education.</i>
137 • Nielsen, Frede V <i>Musikfaget i Danmark 1970–2010: En undersøgelse, dens resultater og reception</i>
149 • Olsson, Kristina <i>Bengt Olsson – mannen, myten och morfadern</i>
151 • Pramling, Ingrid & Pramling, Niklas <i>En tvärdisciplinär studie av utvecklingen av barns kunnande inom estetiska domäner</i>
157 • Sandberg Jurström, Ragnhild <i>Musikaliskt lärande och musicerande i ett multimodalt socialsemiotiskt och designteoretiskt perspektiv</i>
165 • Sernhede, Ove <i>Hip hop och ungas informella lärande</i>
171 • Swanwick, Keith <i>Plus ça change plus c’est la même chose. What changes then?</i>
177 • Wallerstedt, Cecilia <i>Sjunga är silver, lyssna är guld – förnyad förståelse för kunskap i musik</i>
185 • Westerlund, Heidi & Juntunen, Marja-Leena <i>From implicit cultural beliefs to the use of explicit reflective stories: Developing critical narratology in music teacher education</i>
193 • Zandén, Olle <i>Fyra förrådiska förgivetta ganden</i>
201 • Zimmerman-Nilsson, Marie-Helene <i>Estetisk verksamhet inom högre utbildning</i>
207 • Bibliografi Bengt Olsson
211 • Tabula Gratulatoria
215 • Authors

FOREWORD

This book is a Festschrift to Bengt Olsson, holder of the Professorship in Music Education at the University of Gothenburg, to commemorate his 65th birthday. It is a tribute to a highly skilled, and very humorous, academic, and friend, who, for quite some years now, has had, and still has, a great influence on a large number of researchers, teachers, artists and students, both in Sweden and abroad.

The influence Bengt has had doesn't stop there. We have every reason to claim that the Faculty of Fine, Applied and Performing Arts at the University of Gothenburg would not be where it is today, with all its outstanding programmes, its research and research school if it were not for Bengt's efforts and contributions, and his work as Dean.

This collection of writings is about music, people, art and knowledge; they are not only about Bengt as a professional but also about Bengt as a person. They are about the past and the present, about net-working and building bridges, about theory and method, and about Bengt's importance for the development of research in arts education, research in subjects close to arts education and for the future of music education as a research discipline.

We would like to thank all the writers and all the researchers from universities and university colleges in Sweden, Norway, Denmark, England, Finland, Italy, Austria and the US who have contributed to this book. A special thank you also goes to Anna Lindal, Dean of the Faculty, and to Bengt's daughter, who have both made a contribution to the 'formation of knowledge' on the subject in question i.e. the birthday celebrant. We would also like to extend a big thank you to you all for willingly contributing your informative texts – in spite of such short notice.

It is our sincere hope that this book will inspire further research in the field of Music Education, which is a field that Bengt Olsson has very meritoriously helped to build up and develop in Sweden.

Dear Bengt, please accept this book as a tribute from friends and colleagues.

Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson and Johan Öberg
Editors

VOCAL INTERACTION BETWEEN INFANT AND ADULTS DURING DIAPER CHANGE ROUTINES

ANNA RITA ADDESSI

Introduction

Many studies dealing with ethnographic observations in natural settings have shown the richness of young children's musical experiences in family contexts or in communities (see for example Young & Gillen, 2006; Ilary 2005; Addessi & Young 2009; Lamont 2006; Kida & Adachi, 2008). Studies in social and cultural psychology have looked into the relevant social, linguistic, motor and emotional aspects of routines; however, a systematic and detailed account of the musical aspects of the routines is often lacking, even when references to the child's vocalizations are made.

This paper therefore reports on some of the results of an action research project currently being undertaken at the University of Bologna (Italy), which addresses the musical dimension of the daily routines of under-fours at home and in nursery school during diaper change, feeding, free play and at bedtime (Addessi, 2009). University students studying Early Child Education participate in this action research project (in the role of students/researchers), as the first phase in their becoming professional nursery teachers (Olsson, 2002). This paper focuses on both the background of daily routines

and on the experience of temporality in early childhood; it also introduces the series of observations to be carried out on the vocal interaction between infant and adult during diaper change. Some conclusions are then discussed.

Daily routines

Daily routines are defined as the cyclical repetition of daily events with variations and changes. Right from birth, a child's life is marked by the cyclical repetition of events that depend upon the interaction between individual biological rhythms (e.g. feeding, sleep-wake), environmental rhythms (e.g. day, night) and social rhythms (e.g. interactive modes of adults). These are repeated on a daily basis, allowing variation and changes, and also establishing an early example of the concept of cyclical time (Bruner, 1983). Routines therefore "allow us to anticipate and predict an action, to understand it through habit, to share its meaning progressively and therefore to be able to regulate it" (Emiliani, 2002, p. 54). During routines, variations born out of the interactions between participants occur in an attempt to achieve co-regulation, i.e. a continuous reciprocal adaptation of actions and intentions. "Alive communication" (Fogel & Garvey, 2007) is characterized by the presence of co-regulation, normal variability (i.e. small and continuous variations within mutually reciprocal activity, or, within frames) and innovation (i.e. variability that creates the possibility of change in the communicative system). Boyce et al. (1983) believes routines to be descriptors of family styles and family functioning; in fact, routines have been defined as "rhythmic behavioural units in daily life, which function as an organisational element and integrate various activities while sustaining and promoting regularity in collective family life" (Emiliani, 2002, p. 57). Children are sensitive to the varying rhythms of the adults who take care of them, and try to adapt to these. From this point of view, it is important to underline the importance of the encounter between the child's rhythm and that of the surrounding environment and the family routine; the terms *consonance* (which is, not surprisingly, a musical term) or congruence, are used to define the level at which the child and the family meet and integrate in this context and the degree of mutual adaptation that occurs. Emiliani (2002, p. 54) suggests that "the repetitive structuring of interactive sequences with the early formation of routines that regulate and give order to the child's biological rhythms, aims towards the goal of survival, which can only be guaranteed by the organisation of social life on a daily level – the children must master it early on".

Repetition and variation and development of the musical self

Through routines, adult and child can share the early and lasting experience of *rhythm* and the repetition/variation mechanism. Bruner (1983) uses the term *format* to define the repetitive sequence of the tutoring role of the adult, who structures the spontaneous activity of the newborn child, for example, by replying to spontaneous vocalizations and by creating sequences of lallation/imitation. The routines of exchange are then integrated and inserted into more extensive routines related to the social and cultural habits of the group, the family and the community.

According to Stern (2004), the repetition/variation mechanism, together with rhythm, form and intensity, makes up one of the three basic elements of "affect attunement", i.e. the phenomenon of sympathetic correspondence between modes of behaviour and affective intentionality that can be observed in mother-child interaction. Trevarthen (2000) has an hypothesis that "pulse" is essential in interpersonal coordination, as observed in proto-conversations (i.e. a duetting of behaviour that resembles conversation between adults), between mothers and children in their first months of life. This idea was further developed by Malloch (2000) who defined this type of exchange as "communicative musicality", a term that describes the pervasive nature of musical experience in the life of the newly born child (see also the papers collected in Imberty & Gratier, 2008). Imberty (2005) affirms that the vocal scheme the child creates based on these first experiences of vocal exercise represents the first forms of a body scheme that the child fully develops later on, i.e. during the first years of life. The mother's voice, with its repetitions and echoing, represents some sort of sonorous mirror for the child, which reinforces his/her musical Self. Anzieu (1996) calls this kind of infant experience "musical wrapping" of the Self, which renders the concept particularly well.

The importance of the process of repetition/variation, with focus on the concept of variation, is discussed in Pramling et al. (2009) in the field of arts education; why the "variation" of the experience is fundamental for the child's learning processes is for example explained as follows: "The awareness of tempo can only be developed by variation in tempo. When the tempo varies, tempo can be experienced *as tempo*." (p. 126).

Recent studies about children and the Continuator, which is a particular *interactive reflexive musical system*, showed that the musical interaction established between children and the system, when it is based on the mechanism of repetition/variation, generates interesting creative musical processes in children (Addressi & Pachet, 2005).

Repetition and variation in the vocal interaction during diaper change

Taking care of the child's body is one of the most important moments of the relationship between parent and child. The ritual nature in which diaper change is carried out, together with the security offered by the parent's care, guides the development of the child's concept of temporality. Diaper change represents an excellent occasion to observe adult-child face-to-face interactions.

Method

Several observational protocols were carried out in natural settings, i.e. at home and at the nursery, during diaper change. The infants were 36/39 weeks old. The observation took place for two consecutive weeks, one per day. In order to observe the variables, a grid was elaborated. The data have been registered by several independent observers watching the video. The observations focused on the musical conduct of under-fours. Piaget defines conduct as the "(...) behaviours, including the conscience" (Piaget & Inhelder, 1966, p. 7). Observing the children from the point of view of their conduct, means concentrating on their motivations and not on their behaviour." (Delalande 1993, p. 43).

The observation at home

The observation took place for two consecutive weeks, during “changing” time, which was carried out by the mother (31 years old) and the father (32 years old) with their only infant (a 9-month-old boy). The observation took place in the bathroom of their house, where the child’s diaper was usually changed, on two occasions during the day: the first change in the morning, with one of the parents (one week with the mother, one week with the father), the second change in the evening, with both parents. A fixed video camera was positioned opposite the changing table in order to record as many of the various movements during the changing of the diaper as possible. The first recordings began some months before the actual collection of data: this allowed the parents to become accustomed to the presence of the video camera.

Data analysis

We observed interesting phenomena of face-to-face mother/infant and father/infant interactions, and also triadic interactions between mother-father-infant. In particular, it was possible to observe the strong presence of the vocal play between adult and infant. The time it took to change the diaper was fairly constant, but there were significant differences between the time it took the mother to change the diaper (average time of 8.57 min) and the time it took the father (average: 10.04 min), and between the change carried out in the morning with just one parent and that carried out in the evening with both parents (average time: 7.07 min). Then a grid was created in order to observe, for both the subjects (i.e the adult and the infant), the *frequency* and the *duration* of :

- 3 types of vocal activity: speech, singing, vocalization
- the turn-taking
- the phenomenon of imitation/variation
- repetition
- attunement.

We will show the result of the analysis of the first session with the mother and the first session with the father.

The father-child and mother-child dyads

As we can see in Figures 4a.b.c.d, there was a high percentage of vocal interaction in both dyads. Nevertheless, it should be noted that in the session with the mother, the child appeared to be more vocally passive. In synthesis, we observe that:

- the frequency and the duration of the child’s vocalizations are greater during the interaction with the father (Figures 1 and 2 – black column) than the mother (Figures 1 and 2 – grey column)
- the frequency and the duration of the mother’s vocal productions are higher than those of the father
- the mother sings and vocalizes more than the father
- the father speaks more than the mother
- the father imitates the child more than the mother does (Figure 3)
- the turn-taking is longer in the dyad father/child (Figure 4)

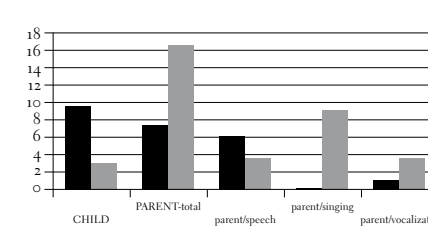


Figure 1. Frequency of the vocal productions: child/father dyad (black column) and child/mother dyad (grey column)

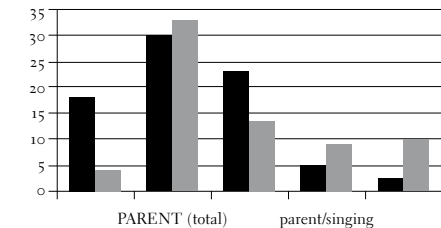


Figure 2. Duration of the vocal productions: child/father dyad (black column) and child/mother dyad (grey column)

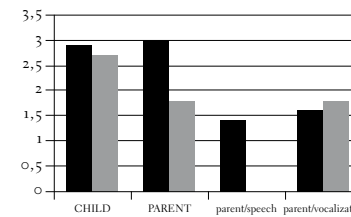


Figure 3. Imitation/variation: child/father dyad (black column) and child/mother dyad (grey column)

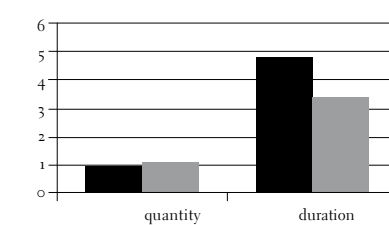


Figure 4. Turn-taking: child/father dyad (black column) and child/mother dyad (grey column)

The child’s increased vocal passivity that was observed in the mother-child dyad could have been caused by the greater presence of the adult’s vocal productions, the limited presence of turn-taking and less imitation by the adult, and the intervention of the adult that disrupted the child’s vocalization during turn-taking. Some of these results confirm previous studies that have observed that in the presence of non-contingent maternal stimulation (i.e. the mother doesn’t respect the timing of the interaction) or stimulation that lacks emotional sharing, or is excessive and intrusive, the behaviour of the children is characterized by passiveness or disorganisation. (see the results of the Double Television communication setup used in Murray and Trevarthen, 1985. See more recently Papousek, 2007).

The musical quality of vocal interactions

The vocal exchanges with the father were characterized by greater temporal fluidity. The vocalizations were evenly distributed over time and had greater melodic and rhythmic variety, which is the result of a pattern made up of two rhythmic accents being elaborated upon by the father. In the case of the mother, there are a greater number of culturally codified and repetitive vocalizations (i.e. Ba Ba Ba, Ta Ta Ta, Ma Ma Ma)

than with the father, and these are almost always proposed by the mother. When the mother imitates the child, she also tends to codify the expressions of the child rhythmically and melodically in the form of word games or songs, while the father continues to extend the pitch and the rhythmic and expressive dynamics of the child's vocalizations. These elements lead to greater fluidity, timbral richness and the presence of attunement that was observed in the father-son dyad.

We therefore consider the musical quality of the interventions themselves to be an important element in influencing the level of vocal passivity observed in the child. More repetitive vocalizations with culturally codified rhythms and pitch seem to stimulate the child less than vocal games that follow and tune into the child's as yet unpredictable and improvisational vocal style.

Differences of intentionality between father and mother

One of the explanations we have given for these two differing musical interactions was the different intentionality of the adults: the father's intention was to play (notably the pleasure of musical play), the mother's intention was functional (notably aiming at changing the diaper and teaching songs and words). Whereas the father was more motivated to use this moment as private game time with his son, the mother, who had time during the day to share other private moments with the child (for example during feeding), regarded changing more as a moment of functional routine.

Various aspects of the father's role in the care and education of children are highlighted in the studies collected by Evans and Jones (2008). For more specific studies in the musical field, there are the experiments carried out by Trehub, Hill and Kamenetsky (1997) where the parents' style of singing was found to differ depending on the sex of the singer and listener: both parents sang more playfully to an infant of the same sex than to an infant of the opposite sex.

Our data support the results of previous experiments and allow us to put forward the following hypotheses: *the different intentionality that guides the two parents during changing, and the possibility for a socio-cultural perspective to be adopted in the study of musical interaction between parent and child.*

Routine as cognitive and affective frames for improving young children's music know-how

During the last change that was observed, the synchrony between the father and child seemed to have reached its maximum and included frequent episodes of affect attunement, during which vocalizations were expressed together, displaying remarkable anticipation and synchrony. We observed how the situation is co-constructed over time as a result of co-regulation; this can be described in Fogel's (2000) terms in the following way: father and son reached attunement step by step, constructing a series of shared and co-regulated actions, day after day, which allowed them to learn to anticipate the other's gestures and to regulate their own actions in relation to their expectations of their partner. During this process, in which gestures were always "the same but different", the child learned to share gestures, sounds and at the same time to control them.

This is precisely the function of routine, to construct a type of format, or frames, allowing children to control time and its content, made up of sounds, gestures, emotions, actions (Bruner, 1983; Emiliani, 2002). Children can thus learn to vary and insert new elements, thereby developing their consciousness and co-constructing, in this case through sounds.

These results have been confirmed by the observation conducted with the dyad infant/educator at the nursery (Volpi & Addressi, 2009). We could see some differences between the diaper changes at home and at the nursery. The educators seem to have both the characteristics observed with the parents, that is, to play with the child but also to teach him/her some words or songs.

From a pedagogical point of view

From a pedagogical point of view, these results suggest that in order to enhance the vocal activity of the child, adults/educators should not vocalize too much but rather find a balance with the vocalizations of the child, imitating the child rather than trying to be imitated, respecting the turn-taking and following the nuances of the child's voice, giving preference to the pleasure of musical interaction and musical play. This research action project gives both teacher training students and educators the chance to reflect upon the figure of the educator and on the role this figure plays for the child in relation to sound. Sound is not often considered an element that makes up part of a child's day and as such is not considered a fundamental element. In reality, it makes up an important part of a child's day and it is therefore equally important to be aware of this. Although routines are not considered moments of sonorous interaction consisting of vocal games, this work shows how, in reality, they are rich moments of vocal stimulus and how it is important to know how to pick up on the output of the child and how to offer appropriate stimuli to the children.

The next observations

We are now in the process of observing the infant/grandfather dyad: the first exploratory results show that vocal interaction here is marked by a strong intentionality of play for both partners. The psycho-pedagogical literature on infant/grandfather (-mother) interaction is still extremely limited, and totally non-existent in the field of infant musicality. We believe this to be a field well-worth exploring.

References

- Addessi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime, and free-play. *Early Child Development and Care* 179(5), 597–618.
- Addessi, A.R. & S. Young (2009). *MERYC2009. Proceedings of the 4th Donference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bononia University Press: Bologna.
- Addessi & Pachet (2005). Experiments with musical machine. Musical style replication in 3/5 years old children. *British Journal of Music Education*, 22(1), 21–46
- Anzieu, D. (1996). *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod.
- Boyce, W.T., Jansen E., James S. & Peacock J. (1983). The family routine inventory theoretical origins. *Social Science and Medicine*, 17(4), 193–200.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Cross, I. (2008). Musicality and the human capacity for culture, *Musicae Scientiae*, Special Issue, 147–167.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali*. Bologna: Clueb.
- Emiliani, F. (2002). *Il bambino nella vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Fogel, A. & Garvey, A. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 15, 231–244.
- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 175 (7&8), 647–660.
- Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps* [The music crosses the time]. Paris: Harmattan.
- Imberty, M. & Gratier, M. (Eds)(2008). Narrative in music and interaction. *Musicae Scientiae* Special Issue 2008.
- Kida, I., & Adachi, M. (2008). The role of musical environment at home in the infant's development (Part 2). In K. Miyazaki, et al.(Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 10)* (pp. 722–728). Sapporo, Japan.
- Lamont, A. (2006). Toddlers' musical worlds: musical engagement in 3.5 years olds. In M. Baroni, A.R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Eds), *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, (pp. 946–950). Bologna: Bononia University Press.

- Malloch S. (2000). Mothers and infants and comunicative musicality, *Musicae Scientiae*, Special Issue 1999–2000, 29–54.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interaction between two-month-olds and their mothers. In T.M. Field & N.A. Fox (Eds.) *Social perception in infants* (pp. 177–197). Norwood, N.J.: Ablex.
- Olsson B. (2002). Research as strategy for professionalization, In Hanken I. M., Nielsen, S.G., Nerland, M., (Eds.) *Research in and for music education*. Oslo: NMH, 2.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pramling Samuelsson I., Asplund Carlsson M., Olsson B., Pramling N. & Wallerstedt. C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, vol. 17, No. 2, June 2009, 119–135.
- Papousek, M. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, 30, 258–266.
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and every day life*. New York: Norton.
- Trehub, S.E., Hill, D.S., & Kamenetsky, S.B. (1997). Parents' sung performances for infants. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 385–396.
- Volpi, E. & Addessi, A.R. (2009). Musical interaction between adult/child aged 0–3 during change of nappy routine at the day care centre. In A.R. Addessi & S. Young (Eds), *MERYC2009. Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*. Bononia University Press: Bologna, pp. 625–634.
- Young, S., & Gillen, J. (2006). La musicalità comunicativa come pratica educativa [The communicative musicality as educational practice.]. *Rassegna di Psicologica*, 23(3), 61–77.

“I ATTEMPT TO ENTHUSE EVERYONE” – STAGES IN THE MUSIC- TEACHING CAREER

NORALDINE BAILER

Preliminary remarks

I must say it is easier when you have the feeling that you have established yourself at the school and you are appreciated by the students, colleagues and the director (...). I have the feeling that I have grown into the job and it is going very well.

From this passage of an interview with a music teacher with eight years' professional experience in a grammar school, it is apparent that she experiences the appropriate acceptance and esteem in her school and has found her position as a teacher. But she also indicated that previously there had been a phase that was associated with struggle and difficulties.

What phases do music teachers go through in their “teaching life”? What are their distinguishing features? Are these related to the music teacher's length of service?

The answer to these questions draws on the partial results of a research project that focused on music teachers' occupational development and aimed at analysing the professional careers of music teachers as well as identifying the occupational phases and their specific features. A two-part research design with a combination of quantitative and qualitative methods ensured the suitable coverage of the relevant points: in the first, explorative part, 31 semi-structured interviews with music teachers were conducted.

In the second part, on the basis of the evaluated interviews, a questionnaire was drawn up that was aimed at all music teachers teaching at Austrian grammar schools. For this contribution only the findings of the qualitative survey are drawn on.

The theoretical starting point was the phase models in the context of teacher research (cf. Sikes et al., 1985; Huberman 1991, 1993; Hirsch, 1990). Usually on the basis of qualitative research, these ideal-typical models derive overarching structures from individual biographies and develop theories on the professional career of pedagogues. The model by Sikes et al. envisages five, linearly succeeding phases, which correlate with the corresponding age of the teachers (cf. Sikes et al., 1985, pp. 23ff.). Huberman developed a seven-stage model in which, based on the teachers' years of service, he establishes: "beginnings" ("feeling one's way"), "stabilisation" ("consolidation of a pedagogical repertoire"), "diversification" ("activism"), "reassessment", "serenity" ("affective distance"), "conservatism", "disengagement" ("serene or bitter") (Huberman, 1993, p. 13). Whereas the beginning and the end of the professional career clearly correspond to the phases of "beginnings", "stabilisation" and "disengagement", after "stabilisation" there are different (harmonic or problematic) courses, which, however, all flow into the phase of "diversification". Hirsch turns away from a more or less linear succession of the individual phases and the classification under age or length of service, and her model develops seven phases: start period, stabilisation, development phase, diversification phase, problem phase, regeneration phase and crisis (cf. Hirsch, 1990, pp. 70ff.). These may be repeated in the professional career just as much as one teacher may find themselves in several phases at the same time.

For the qualitative investigation the question poses itself of whether the professional careers of music teachers can be established in closed phases and what their characteristics are. The question of whether typical sequences of phases would crystallise out of this seems to be of lesser importance.

The qualitative survey research group included 31 music teachers (18 women, 13 men) who had a minimum of five and a maximum of 35 years' professional experience. Based on the concept of "theoretical sampling" (cf. Strauss & Corbin, 1996) the selection of the people who worked in the grammar-school music departments orients itself of the respective data gathered. The semi-structured interviews conducted with the music teachers were recorded, transcribed and evaluated by analysing their content.

Stages in a music-teaching career

The approach to the issue of "occupational phases" took place in the interviews with the following question: "This interview is to be about your biography as a music teacher. Please tell me what for you are the most important stages of your professional career, starting from the time when you taught a music class for the first time, up to the present day." From the questionnaire it is evident that the interview partners were not called on to label the phases in their professional biography, but they were just to describe the stages. The analysis of the interviews made it possible to construct phases at a theoretical level, to name them explicitly and to develop a "theory".

The evaluation of the 31 interviews shows that no clearly separable statistical occupational sections can be recognised in the professional careers of the interviewees

but that there are dynamic processes that may overlap with one another. The term "phase" is thus replaced by "stage".

In this survey, the following stages were identified: "start of career", "gaining a foothold", "positioning or establishing", "major professional commitment", "overload", "frustration and retreat", "resignation/stagnation/indifference" and "doubts about the profession of music teacher".

The "stage theory" developed implies that the "beginning stage" alone marks the start of every professional career; occupational developments then take place in various forms. Yet linearity is most likely to be found in the earliest of the initial years of the music-teaching profession. Not uncommonly the initial stage leads into that of gaining a foothold. The data does not make it possible to make any definitive statement on how many stages may determine a professional career and whether stages in a professional life are repeatedly "lived through". There are, however, various indications of this, but a corresponding conclusion does not seem permissible. Finally, it should be stated that the occupational stages are not connected either with the music teachers' age or the length of service (with the exception of "start of career").

The start-of-career stage

This on average two-to-three-year section of a career determines the beginning of every teacher's career and is more or less explicitly mentioned by every interview partner. Quite generally, the start-of-career stage can be described in the following terms: lack of teaching routine, uncertainty over one's own action, experimenting in teaching, emotionally difficult teacher-student relations, role-change, great expense of time and energy, divergence between teacher training and occupational practice, critical events in the school, great enthusiasm as well as school-related commitment. The interviews prove that the entry to the profession and the years immediately afterwards mostly have negative associations; only for a few of the interviewees did the retrospect indicate a professionally satisfactory situation.

Positive aspects mentioned included the enthusiasm for teaching, experimenting in teaching, the total identification with the music-teaching career, the great musical commitment in the school-related field, the level of relation with the students and the support by colleagues and the school management. Negative memories include problems in the teacher-student relationship and in the change of roles, weaknesses in relation to the specialist, methodological and social skills, the high weekly work quota (determined by the many hours of preparatory work or the working of overtime), lack of support by colleagues and the school management as well as inadequate general school conditions (taking many new classes, high student numbers per class, teaching different school years).

The foothold stage

The stage of gaining a foothold is closely related to the starting stage and is marked in particular by characteristics related to teaching: the gaining of confidence in teaching activity as well as – in contrast to the starting stage – better estimation of student

behaviour and of the teaching situation, the finding of a personal teaching style through experimentation, knowledge of the teaching objectives and the development of a fund of teaching material for all school years. After the more or less turbulent initial years there is a calming, chaos and stress levels reduce and enable the teachers to give their attention to affairs beyond teaching. Nevertheless, the energy in this section of the career is mainly concentrated on lesson planning and design. Many of the interviewees emphasise the importance of having gained experience in all school years, which means a reduction in time needed for lesson preparation.

From the music teachers' statements it is clear that this stage is distinguished by the teacher's activity – acting in a self-determined way in contrast to reacting. Above and beyond this it can be noted that the teachers can gradually draw on a repertoire of measures for dealing with discipline problems in class.

The positioning or establishment stage

The positioning or establishment stage is associated with routine in teaching, a positive teacher-student relationship, the assumption of school functions, (musical) presence in school life, the achievement of a certain “status” as well as the fact that the freedom permitted by the school framework can be made use of in line with one's abilities and interests.

An essential factor in the context of raising the profile within the school is the acceptance and esteem of the director, colleagues and students. This also corresponds with professional satisfaction, which in this period is described as being clearly higher than in the initial stage.

The stage of great professional commitment

The stage of great professional commitment is closely connected with the positioning or establishment stage: music teachers who go through this occupational section distinguish themselves by great commitment in the school going beyond teaching (in pedagogic, school organisational and musical area), through close identification with the job, a high level of motivation and idealistic involvement. This “energy-charged period” has corresponding preconditions: the school directors, colleagues and parents who have a positive attitude to the music teacher's activities, supporting and encouraging his or her ideas and involvement, as well as students who can be motivated and are prepared to dedicate more than the regular teaching hours to school activities.

The high level of commitment implies that private life is frequently equated with the school and the motivating challenges are regarded as the essential content of life. This image of the music teacher working with enthusiasm also goes together with the fact that there is hardly any complaint about the shortage of financial reward.

The stage of occupational strain

From four interview reports it is apparent that in the later years of professional life a stage is experienced whose main features are great effort, stress and overload. Interestingly, this occupational section, in which overtime and enormous involvement in the school

– mostly connected with family obligations – are on the agenda, is only made an issue of when it has already been coped with positively.

Whereas the male interviewees place the responsibility for the fact that they have reached the limits of the physical and psychological capacity in particular on professional demands, the female music teachers relate the stressful and overtaxing “occupational stretch” to family tasks. This section of life or occupation is ended by a reduction in overtime, the switch to a second subject and through a career break.

The frustration and withdrawal stage

The frustration and withdrawal stage is essentially determined by disappointing school experiences. The main triggers mentioned for this unsatisfactory professional situation are people (groups) or general conditions that block the previous great commitment: school management, colleagues, students, bureaucracy and a lack of promotion chances within the teaching profession. Only in one case did family circumstances bring about the “reversal”. The practice reports of the music teachers make it clear that several factors are usually responsible for this “slump” in the professional career and the falling motivation. The reactions to the disappointments experienced vary; they range from a general withdrawal from school life to a clear concentration on private life to the consideration of non-school occupational alternatives.

The stage of calmness/ stagnation / indifference

Music teachers who find themselves in this stage are characterised by internal emotional distancing from the school, by greater distance to the students – in contrast to the stage of great commitment – by limited idealism and through the fact that they do not allow themselves unlimited enthusiasm for school activities. There is also a clear separation of professional and private life; this implies that there is “a life outside the school”. The interviews confirm that this stage is experienced ambivalently: on the one hand clarification, calmness and being able to let go are regarded as positive and relieving, on the other hand the teachers find it hard to deal with the cessation of great success in school, the no longer so close relations with the students and the weaker position in the school (owing to competition from younger, committed colleagues).

An essential trigger for this by no means purely negative stage proves to be disappointments in the professional career, barely fruitful general school conditions, priorities in the private sphere and getting older, and – connected with it – a drop in energy.

Doubts in the music-teaching profession

Characteristics of this stage are critical reflection on the professional situation, questioning the career decision and consideration of professional alternatives. Doubts in the music-teaching profession may appear throughout the professional career and correspond with particular professional stages (positioning and establishment stage, stage of great professional commitment), in particular with that of starting the career. In the first years of service in particular, disciplinary problems in teaching, insufficient specialist and methodological skills and overloading and stress give rise to doubts over the

choice of profession. The effects on private life are immediately felt (hardly any private life, ending of music-making practice and musical contacts), so that thoughts of turning one's back on school music education arise.

Concluding notes

As already stated, the qualitative investigation was followed by a questionnaire survey in which the “stage theory” that had been developed was tested. The 575 questionnaires evaluated provide evidence on the one hand that the music teachers identify more or less strongly with the eight stages, and on the other hand that music teachers can “stay” in several stages at the same time¹ (cf. Bailer, 2009, pp. 187ff.). Corresponding to the qualitative evaluation, hardly any significant correlations between the stages and the interviewees' years of service can be ascertained (as would be expected, teaching personnel in early years of service feel they belong in the stages of starting the profession and gaining a foothold).

The results of the two empirical investigations provide both valuable findings for the only little-differentiated state of research in the context of the music-teaching profession as well as for immediate professional practice – for the mentoring of music teachers during their occupation: they make it possible to develop and coordinate appropriate further training and education measures related to the respective characteristics and problem areas of the stages.

The findings of this research work provide a first, basic insight into the professional career of music teachers, but they also imply a mass of questions to be clarified, three of these are mentioned here by way of example.

- What form does the transition from one stage to another take and what features do these “transit passages” show?
- Can the eight stages identified also be seen in the course of the careers of teachers in other subjects? To what extent are music-specific circumstances expressed in the eight stages?
- Can the “stage theory” also be transferred to other countries or are the general conditions of the Austrian school system and the specific education of music teachers reflected in it?

¹ Belonging to up to three stages can be taken as a norm.

References

- Bailer, N. (ed.) (2009), *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Vienna: Universal Edition.
- Flick, U. (2002) *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Ewald Terhart (ed.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. pp. 249–267. Vienna: Cologne: Böhlau.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Kurtev, A. (2009). Phasenmodelle im Kontext der Lehrerforschung. In: Noraldine Bailer (ed.), *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. pp. 23–35. Vienna: Universal Edition.
- Sikes, J. P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: The Falmer Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

EDUCATIONAL VALUES IN MUSIC YOUTH PERFORMANCES CLASSROOM TEACHERS' PERSPECTIVES¹

LIORA BRESLER

Introduction

In his chapter on social issues in music education, Bengt Olsson (2007) identifies a compelling array of social issues in music education, including the dichotomy between students' experiences of school music activities versus musical activities in other settings. Bengt's recognition of music education's presence in formal and informal settings (Veblen & Olsson, 2002) is fundamental to my own thinking and study of music education. In appreciation of this work, my chapter centers on Youth Music Performances (YMP) for school children, highlighting teachers' perceptions and role in shaping students' learning opportunities.

Teachers are pivotal figures in their classrooms. They are the hub – the mind and the spirit – of curricular experiences and activities. They plan, construct, orchestrate, manage, engage and discipline, as they transmit knowledge and values. Here, I focus on classroom teachers as they venture out with their students to Performances Art Centers (PACs).

Youth performances are different from regular PAC performances in their intended audiences. Regular performances typically cater to *insiders*, people who already have formed connections and alliances to the particular genre and venue of the performance.

¹ An earlier and extended version of this paper was published in the *New Journal of New Music* (Bresler, 2010).

Youth Performances aim to initiate young people who have not yet formed these connections. While youth performances are targeted for children, teachers have a necessary role in shaping the children's educational experiences. They are the main gatekeepers of the event, typically initiating students' attendance, and framing the experience by allotting class time (or not) for preparation and follow-up. However, teachers are often *outsiders* to PACs and its performances. What makes teachers' roles in PACs noteworthy is a double contrast: (i) teachers as outsiders to PACs as compared with the insider audiences of regular performances, and (ii) teachers as outsiders to PACs as compared with their own role in the classroom, where they are not just insiders but are in a leadership role. While the teacher is a guest at the PAC, she is also a sub-host of the event, instigating the visit, framing it, standing behind it. This chapter explores YMP through the perspectives of classroom teachers, considering the extent to which PACs provide an educational environment for teachers.

The Curriculum of Performances

This focus is part of a bigger project that examined the full offering of one performing arts center including concerts for adults, workshops and outreach events for university students and the larger community. In conceptualizing this 3-year qualitative study, I regarded all performances as a form of curriculum. The word curriculum stems from the Latin word for racecourse, referring to the course of activities and experiences through which children grow to become mature adults.

The term curriculum encompasses not only experiences occurring in school but the entire scope of formative experiences occurring in and out of school, including experiences that are unplanned and undirected (cf. Walker, 2003). TEACHERS are responsible for orchestrating and implementing a school curriculum that is shaped by multiple sources (including policy-makers, textbooks and assessments). Ultimately, it is teachers who create the what, and, as importantly, the how of the curricular experience. They are insiders to the school curriculum not only through their official title and their knowledge of its content but, as importantly, as insiders to the culture of the school.

A teacher's relationship to the curriculum of youth music performances is of an entirely different nature. The YMP curriculum is created and implemented by people outside the formal educational system. It takes place in a setting with a distinctive etiquette, drastically different from school rules and routines. Acknowledging the multiplicity of perspectives of the curriculum, the five layers of curriculum identified by John Goodlad (1979) provide critical contexts for this study. These layers include: (i) the ideal curriculum, this PAC's mission; (ii) the formal curriculum, materials distributed to teachers and students in preparation for the YMP; (iii) the operational curriculum, consisting of in-depth observations of the performance; (iv) the experienced curriculum, students' experiences as observed in performances; and (v) the perceived curriculum, teachers' perspectives. I added a sixth dimension: musicians' perspectives, sought through semi-structured interviews. This chapter addresses only Goodlad's fifth dimension, teachers' perceptions.²

² An earlier and more extensive version of this chapter, including description of performances and data based on interviews with artists and teachers, is published in Bresler, 2010.

Prairie Performing Arts Center

To investigate the educational aspect of performances, I chose to study a performing arts center (PAC) rather than a regular concert hall or an opera house. PACs present music, drama, and dance performances, and possess multiple halls to accommodate the diverse types of performances. Classical performances (e.g. recitals, symphonies, operas) in PACs are typically identical to their counterparts in concert halls or opera houses. Additionally, PACs' programs often feature diverse artistic styles, including jazz, indigenous, world-music, popular, and hybrid forms.³ PACs commitment to juxtapose musical media and genres entails flexibility and openness to new audiences.

In looking for a performing arts center, I chose a "best case" in terms of programs, reputation, and educational mission. Prairie Center for the Performing Arts⁴ is affiliated with a large research university in the Midwestern United States. A leading center that has received much acclaim for its programs and strong commitment to education, Prairie's mission statement states: "Through its multiple and deeply integrated roles as classroom, laboratory, and public square ... the Center serves as a touchstone for the exploration and expansion of human experience."

The Youth Series, drawing school children from the immediate and surrounding communities within a 100-mile radius, reflects the drama, music, and dance offerings of the center. In the three years of data collection of youth performances, music was featured in a third of the performances, including classical, folk, jazz, musical, and an occasional rock group. Targeted age groups encompassed early childhood, elementary, and secondary schools.

Participating schools receive by mail Teachers' Guides and Stage Pages consisting of suggested activities and relevant background information in advance of the performance. These materials are meant to facilitate preparation of the children before they come to the performance, and for follow-up afterwards. Recognizing schools' contexts, goals, and expectations, Prairie's staff initiated special projects, including informal wine-and-cheese gatherings to make the center more familiar to teachers, and soliciting teachers' input for ideas on how the center can better serve their needs.

Methods

Out of the 21 Youth Series performances in 2006–2009, we⁵ conducted multiple observations of 19 performances, including all seven musical performances. We also attended many other concerts, including evening concerts for adults. Additionally, the data for this chapter are based on semi-structured interviews with 26 volunteering

³ Hybridity can occur within music (for example, mixing classical, jazz, and rock) or across media (for example, musical concerts juxtaposed with poetry, and/or visuals like photographs, painting, or film).

⁴ A pseudonym.

⁵ I am indebted to the following researchers for their help with data collection: Gabriel Rusinek, Jolyn Blank, Koji Matsunobu, Michael Breau, Wei-Ren Chen, Walenia Silva, Julia Panke Makela and Donna Murray-Tiedge.

teachers for their general perspectives on the performances. Other data sources included interviews with 11 performers of youth concert performances; numerous audience members; and Prairie staff. We also analyzed Stage Pages and program notes. Students' perspectives were captured by observations, occasional conversations with children and a couple of (pilot) interviews.

The Situated Researcher

My own background includes training as a performing pianist and musicologist, and directing the (mostly classical) music activities at the Tel-Aviv Museum that included the initiation of educational concert-series that hosted lectures with performances. My subsequent research concentrated on qualitative research on music and arts education in public schools. In various research projects I examined musical performances of three kinds: (i) Performances presented by children for other children and their community; (ii) performances by musicians and artists visiting schools; and (iii) performances involving out-of-school visits, including a visit to PACs and the opera (in Stake, Bresler and Mabry, 1991; Bresler, Wasser & Hertzog, 1997).

The single focus of this present study on performing arts centers took me back, in a spiral gesture, to the setting of performing arts centers. Blending my musical background with my curricular interests, the investigation of performances in PACs went both deeper, and more broadly, in exploring the perspectives of artists, teachers, center staff, and audience members. I drew upon curriculum theories and aesthetic education theories (e.g., Dewey, 1934; Greene, 2001) to facilitate a "distancing", making the familiar setting strange.

Each performance has its own compelling story to tell. Clearly, there were differences among the different types of performances: sing-along for early childhood and elementary; folk and world music; musicals; and classical. The data below pertains to teachers' attitude to YMP in general, across ages, genres and styles.

Preparation of students emphasized reminding students of expected behavior before and during the performances. Substantive, content-related preparation, reflected in the children's evident knowledge of drums and their respective geographies, was occasional. Commonly it involved teachers conducting an Internet search on the artist, occasionally going through the Stage Pages and the suggested activities. Listening to the music to be performed was rare.⁶

Follow-up after the performance was mostly sporadic, "when it comes up", on the bus back to school asking for students' impressions. Among the notable exception was Kristine who compared Ethos to another youth performance attended shortly afterwards, creating a Venn diagram to reflect the similarities (both performing groups; highlighting percussion instruments), and differences (all men versus all women; different geographic regions, Africa versus South America; more invitation for children's participation by the second group).

Teachers' Perceptions

⁶ Exceptions were when the artist visited the school and the music teacher was involved.

Prairie and its Opposites

Teachers referred to Prairie as a space for full engagement, performances as uninterrupted time, without bells, announcements on the intercom, children coming and going, acknowledging children's engagement. Teachers noted the "real quality experience" that Prairie provided, the "taking in the sights and sounds", "the magic of the theater experience", "planting a seed for creativity and wonder and enjoyment", the importance of "stretching the kids. Not to just have the Nutcracker and Cinderella", and "experience different kinds of music". Representing a sophisticated life-style, teachers referred to the elegance of Prairie – spacious lobby, velvet seats, fine acoustics, etiquette. They stressed students' good behavior and self-control, contrasting Prairie with other field trips.

I note two kinds of contrasts referred to by teachers: to other fieldtrips of the "real" world like apple orchards, and to the worlds of popular media and TV. The latter was often associated with inappropriate contents and behaviors. School and its extensions need to be safe places where children won't be exposed to bad language and controversial experiences.⁷

Accountability and State Goals

In the current pressure for testing and accountability, state goals loom large. Prairie Center, aware of this pressure, included relevant state goals in their materials for teachers (#26: "Through creating and performing, understand how works of arts are produced"; and #27 "Understand the role of the arts in civilizations, past and present." as well as to the related benchmark, "Identify the distinctive roles of artists and audiences."). In conversation, teachers referred to these goals and to the youth series visits as an authentic way of teaching context-specific cultural competence, specifically, ways of behaving, demonstrating manners, self-control, and knowledge of site-specific routines related to the distinctive role of audience. As a third grade teacher said: "You want them to learn audience manners. That's part of society. You can't teach that in the classroom. I want them to know how to perform in different scenarios in public. It's almost like a community-training."

Tolerance and Respect for Other Cultures

A central theme in teachers' perceptions identified Prairie with diverse cultural traditions, promoting tolerance, respect, pride in one's heritage, and interest in other cultures. Teachers in smaller neighboring towns and rural places regarded Prairie as a venue for multi-cultural education, telling stories of isolation, fear, and intolerance in these communities.

Discussion

⁷ Interestingly, other Prairie performances did occasionally bring up controversial issues, for example, dealing with taboo topics like homosexuality, and race, and presenting performers in the closely fitting clothing of contemporary dance, perceived by some community members to be inappropriate. The liberal artistic mission of PAC within a conservative community meant that controversial issues were feared to evoke complaints from parents, often through the principal with repercussions for teachers and the school.

The Unique Position of Music: Between a Rock and Hard Place

Teachers' perceptions of music involve dichotomies of a particular kind. The perceived sophistication of the fine arts implies that they were beyond the expertise of classroom teachers' who usually lack musical literacy, vocabulary, disciplinary knowledge, or skills, and have no particular interest in acquiring them. On the other end of the continuum, popular music is associated with cheap entertainment, which teachers, while they may enjoy it, don't regard as educational. Corresponding to "fun" versus "work", popular music is regarded in the personal realm, distinct from the professional. Even further in that continuum is positioned rock/rap music, perceived as inappropriate in its use of language and its perceived ability to corrupt children. Unlike academic subjects, music seems to be caught between a rock and a hard place, between the lofty, high arts, and the merely enjoyable or untouchable status of the popular arts. None of these musical types fit easily with teachers' conceptions of education.

Pedagogies: Show and Tell

One relevant pedagogical distinction is between *showing* versus *telling*. Schools typically revolve around *telling*; performances are about *showing*. Presenting audiences with fresh and sophisticated soundscapes, created for intensified experience youth performances incorporated *tell* aspects in the Stage Pages and typically the actual performances by providing factual information on different instruments and cultures (Bresler, 2010).

Dewey has referred to show and tell distinction as expression versus statement (Dewey, 1934, pp. 84–91).⁸ The statement (tell) is a "signboard" pointing to an experience to be had elsewhere. The expression (show) constitutes an experience. A statement is generalized, conveying abstract kinds; an expression is individualized and "has a local habitation" (pp. 90–91). This distinction is closely bound up with the concept of medium (pp. 58–70.) "Each medium," Dewey writes, "says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue" (Dewey, p. 106). The medium concerns not only literal physical properties, but also those properties in interaction with subjective and inter-subjective meanings, such as the artist's intention, its practice, or cultural values⁹.

As we consider the age-old question of what is knowledge good for, show and tell, expression and statement, are clearly good for different things. Tell fits with conventional factual knowledge, lending itself more easily to formal testing. Show embraces the experiential, defying simple recall and highlighting expressive outcomes. Where the tell preaches respect and tolerance of other cultures, the show affords the possibility of genuine experiential connections to these cultures through engagement. Teachers highlight the former; artists highlight the latter.

The non-verbal medium of music does not lend itself easily to tell. In contrast to Youth Music Performances, Drama Youth Performances, built around verbal texts, were easier for teachers to connect with. In drama, the *show* is interwoven with the familiar

⁸ I am indebted to Chris Higgins who pointed out this analogy.

⁹ Higgins, 2010, private communication.

medium of *tell*, linking more easily to schooling central goal of literacy. Indeed, verbal literacy is key, I believe, to teachers' responses as part of school culture and mission. Recognizing that they did not have musical literacy, teachers saw themselves as lacking, unable to support students' music learning in preparation and follow-up.

Roles of YMP: Imitative, Complementary, and Expansive

Earlier (Bresler, 1994) I discussed the three roles of the arts in the school curriculum: imitative, complementary, and expansive. The imitative emulates academic goals (e.g. good behavior, literacy, preparation for tests); the complementary caters to goals that are absent from the curriculum (e.g. creativity, expression); the expansive deepens school goals. Classroom teachers highlighted in interviews the imitative, and the complementary. With some exceptions they did not expect YMPs to expand their school curriculum.

Bridging the Two Communities: Schools versus PACs

Musical performances, as Waterman observes (1998, p. 257), are a form of social communication, a site of social intercourse. Music youth performances in PACs juxtapose two different types of institutions, with different communities, sets of goals and aspirations. School may not be an easy community, with its daily frictions, discords, conflicts, occasional violence and perpetual awareness of the need to control against it. But it is still a community of people who live with each other with familiarity if not always harmony. In-school performances by students are one important way to support the building of that community. In venturing beyond the school setting into the unfamiliar territory of PACs, that sense of community and shared values are no longer in place. Teachers are still responsible for students in PACs, but now must exercise this in environments where they have little control. Teachers are outsiders not only to the physical setting, but also to the artistic languages and traditions of music performances.¹⁰ Unlike teachers' sense of ownership and familiarity with the academic curriculum, music, (known for its secondhand status in the schools,) was a foreign territory for many of them. That foreignness was manifested by the status of YMP as isolated events, non-integrated with school curriculum.

Teachers as Audiences

Interviews with teachers identified different themes from interviews with PACs general audience members. The general audience members talked about being moved by, soothed, and uplifted by the music, referring to a range of emotions from interest, expansion, renewal, and joy, to the more introverted states of contemplation, and being touched, themes similar to the ones identified by Pitts (2005).

¹⁰ Indeed, the most elusive subject for elementary teachers to teach is music. When asked to choose a specialist in elementary level in one discipline, teachers overwhelmingly opted for music specialists, as compared, for example, with the visual arts where classroom teachers felt comfortable teaching it, Bresler, 1991, in Stake, Bresler and Mabry).

It is reasonable to assume that teachers' demanding role as supervisors prevented them from responding emotionally. Emotional response requires an undivided attention, a luxury that teachers do not have in these circumstances. Interestingly, though teachers saw Prairie's YP as beneficial for children, they did not talk about Prairie being relevant to their own learning. A second layer relates to the issue of familiarity and ownership. While Prairie elegance and etiquette provided a setting for an experience, it was a foreign setting, not one that teachers were familiar with. Prairie went out of their way to create a comfortable setting where teachers and Prairie staff met leisurely over cheese and wine and where teachers could mingle with other teachers. Still, few teachers attended Prairie performances outside YP in their supervisory role. Though they respected and appreciated PAC offerings, the teachers in my sample were not part of the Prairie social/intellectual milieu.

Judged by its rich, expanded offering including workshops, lectures, and encounters with artists, Prairie's center is committed to education of the broader community and diverse audiences, and remarkably successful in reaching to larger audiences in wide-ranging offerings. Youth performances with their explicit educational structures and contents are one important way to create that bridge, not just for students, but, as I argue here, equally important for teachers.

Coda

Though we have not assessed students' learning, our direct observations of children's behavior and conversations with them indicated that performances allowed, by explicit and implicit messages, to connect to children in personally meaningful ways. Conversations with teachers did not reflect similar findings for teachers' own experiences. These teachers were neither investing in music nor recognizing the contributions that music makes to their own continued development.

Music youth performances, part of an intellectual and emotional inheritance, provide examples of rich and generative curriculum for children, presenting expressions that are not available in schools. In their roles of framing these experiences, teachers seem to be a vulnerable link.

One way to consider teachers' responses is in terms of how YMPs fit with their views of self-education. Here I draw on Higgins' (2005, p. 450) observation that the study of vocations involves existential questions about life-choices, and aesthetic questions about the quality of experience. Education, Higgins claims, "is not a preparation for vocation. Rather, vocations themselves are (more or less) educative, preparing us for more complex vocations, wider experience, and a richer life." (Higgins, 2005, p. 451.) Higgins questions how teachers can use their practice to cultivate wide-awakeness. Teachers, Higgins suggests are in a position to notice students, subject matter, and the

relationship between students and subject matter. Is teachers' self-perceived role conducive to such observations?¹¹

In trying to understand teachers' responses I drew on my own experience as a teacher of classroom teachers in graduate aesthetics courses, where I integrate attending performances and writing about them in papers as course materials. I find that when teachers are in the position of students, they do respond thoughtfully to performances, connecting them with the readings and discussions. Why don't classroom teachers in their professional roles have similar responses to the performances? When audiences enter the hall, they have to be willing to be transformed, at least open minded about what they will see. I expect this openness as part of graduate learning, especially when the investment is high (e.g., grades). It could be that when teachers attend the performances in their roles as chaperons, rather than as learners, they may enter with a different, less open mindset.

Furthermore, in my classes, readings and discussion support learners' experience. Elementary classroom teachers by definition are generalists. The teachers (in the role of graduate students) in my classes do feel ill equipped to engage with what they perceive as highbrow arts. The conversation with subject matter falls short. Higgins (2005), following Oakshott, assumes that teachers are schooled in some particular discipline and that allows teachers to notice how children interact with the discipline. The difficulty for most elementary classroom teachers is that they don't have training in or loyalty to any discipline in any depth. Thus they are not really observing their students in relation to music, where they would in relation to basic literacy. If they believe that one has to be an initiate to engage with PAC offerings, they assume they are 'past it' as it were. It seems that while teachers are insiders in their classrooms, their outsider position in relation to musical performances limits how they can support and guide students' learning. At best, they hope that their children will absorb and develop some "civilized" responses. At the least, they hope for knowing how to conduct oneself in such a setting.

¹¹ Addressing the conversation on subject matter, Higgins (2005, p. 451) refers to Oakshott's claim that disciplines like history, science, (and we could add music,) are distinctive voices in an ongoing conversation in which human beings attempt to understand themselves. The multi-lenses aspect of this conversation is central (Higgins, 2005, pp. 451–452). Schooling for Oakshott, and Higgins, is best understood as "beginning to learn our way about a material, emotional, moral and intellectual inheritance, and as learning to recognize the varieties of human utterances to participate in the conversation they compose" (Oakshott, quoted in Higgins, pp. 451–452). Being able to understand the world through multiple disciplines allows teachers to notice how the children interact with the discipline. It is this conversation that can expand the world of the teacher. Higgins acknowledges, however, that these are ideals, and that we live in a world of ideals obscured, compromised, or thwarted. While the environment of teaching is an exceedingly rich one, the basic working conditions of teachers and the ethos of education often frustrate their attempts to interact with this environment (Higgins, 2005.)

References

- Bresler, L. (2010). Teachers as audiences: Exploring educational and musical values in youth performances. *Journal of New Music Research*, 39(2), 135–145.
- Bresler, L. (1994, Winter). Imitative, complementary and expansive: The three roles of visual arts curricula. *Studies in Arts Education*, 35(2), 90–104.
- Bresler, L., Wasser J., & Hertzog, N. (1997, March). Casey at the bat: A hybrid genre of two worlds. *Research in Drama Education*, 2(1), 87–106.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Goodlad, J. & associates. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill, New York.
- Higgins, C. (2005). Dewey's conception of vocation: Existential, aesthetic, and educational implications for teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 441–464.
- Olssen, B. (2007). Social issues in music education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook in Research for Art Education* (pp. 989–1002). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. Burlington, VT: Ashgate.
- Stake, R., Bresler, L. & Mabry, L. (1991). *Custom and cherishing*. Urbana, IL: Council for Research in Music Education.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music. In R. J. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 759–785). New York: Oxford University Press.
- Walker, D. F. (2003, 2nd edition). *Fundamentals of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence-Erlbaum.
- Waterman, S. (1998). Place, culture and identity: Summer music in Upper Galilee. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 23, 253–267.

THE RELEVANCE OF DISTANCE DISTRIBUTED MASTER CLASSES

STURE BRÄNDSTRÖM
& CHRISTER WIKLUND

The relevance of distance music education has been discussed for decades among music educators. Many instrumental and vocal teachers are of the opinion that student and teacher have to be in the same physical room to maintain the educational quality. On the other hand, there are also teachers and students who are more open and curious about online teaching and what it could add to more traditional forms of music tuition. The opportunity to more systematically investigate distance music education was given when we started the project *Vi r Music*. Participants from our university were music teachers and students, researchers in music education and audio technology. We also had technical experts involved.

Vi r Music was carried out between 2009 and 2010 (<http://virmusic.net/>). One of the objectives was to create a network for research and development of distance music education and to give the next generation of music teachers knowledge about distance education and methods. To use online teaching and thereby limit the travelling by car or by air was of course also an environmental aspect of the project. *Vi r Music* has been funded by the Interreg IV A Nord sub-programme (European Regional Development Fund). Participating organisations from Finland were Kemi-Tornio University of Applied Sciences, Oulu University of Applied Sciences, and Särestö Chamber Concerts. The Norwegian partner was the Department of Music, Dance and Drama at the University of Tromsø. The Swedish participant was the Department of Music and Media (from 2011 Department of Art, Communication and learning) at Luleå University of Technology (LTU). The main educational activities at LTU were master classes, vocal teaching, and electric guitar teaching. The technological aspects of *Vi r Music* were

studied by Nyberg and Berg (2011) and Nakai (2011). The present authors had the function of educational evaluators and researchers in the project.

The purpose of this article is to present the project *Vi r Music*, with a certain focus on the distance distributed master classes. In the background section the main concepts and earlier research and development in the area of distance education are presented. Then we will give information about the project, method and main findings. The paper ends up with educational implications and concluding remarks.

Background

Distance music education implies that teachers and students are in different locations and communicate by use of some kind of interactive tool. It could be performed synchronously or asynchronously. Synchronously could be explained as something happening simultaneously with something else, in 'real time'. Asynchronous communication means something that does not have the intention to happen at the same time as something else, for example e-mails or videos posted on YouTube (Rees, 2002). This chapter will above all deal with synchronous online teaching.

In higher music education, master class is an established concept for a certain form of instrumental or singing group teaching. The teacher or master is expected to be renowned in the subject area and mostly comes from outside the department. Consequently, he or she often meets the student for the first time. The master class is open for both active players or singers and just listeners, so when giving instruction and feedback the master has to take both the individual student and the audience into consideration (Schön, 1987). The master-apprenticeship tradition has been studied by among others Johansson (2008), Nerland (2004), and Nielsen and Kvale (2000). To give master classes or other forms of instrumental tuition via a video-conference system as in *Vi r Music* is nothing new. The famous violinist Pinchas Zukerman started online teaching already 1994 at Manhattan School of Music (see <http://www.dl.msmnyc.edu/>). Nowadays, distance music education is a developed area at for example Canada's National Art Centre, IRCAM (Paris), and The Australian National University School of Music. There is a lot of distance music education going on but what constitutes this educational context is not yet fully investigated.

The use of video-conference equipment in instrumental tuition at university level was studied by Lancaster (2006). She paid attention to the problem connected to playing music with other people if you live in a sparsely populated area. New forms of ensemble playing and a global audience are waiting on the digital arenas. Distance education is also an appropriate way of further education of music teachers living in the periphery, and according to Lancaster, a tool for lifelong learning. The potential of video-conferenced music teaching was also investigated by Riley (2009). Her study concerned online teaching by pre-service music teachers in the USA of underprivileged pupils in Mexico. The results indicate that there are both strengths and weaknesses related to distance music education, but she emphasizes the opportunity for increased musical exchange and cultural interaction.

Nova et al. (2005) studied the conception of space in digital environments. They found that in comparison with physical meetings the test subjects changed their behaviour and became more sensitive to the other participants' signals. In virtual spaces

one misses some parameters needed to understand for example three-dimensional body movements. According to Nova et al. the participants compensated this lack of information by using available means of communication more often and more intensely. The importance of a teacher's communication skills is expressed by Mason (1994): 'it is not the technology but the way it is used, which ultimately affects the learner. A good teacher has presence in any medium' (p. 34).

Vemus was an international project among schools and researchers in Greece, Sweden, France, Romania, and Lithuania. It is presented as a platform characterized by an open, highly interactive multilingual music tuition framework that covers a selection of wind instruments. Vemus consisted of three different parts. The first was a self-practising environment where the students could get feedback on their playing. The second was a virtual classroom for collaborative learning and group activities. The third part was a facilitating system developed to support both teacher and student with different kinds of graphic and audio tools (Askenfeldt et al., 2008). The *i-Maestro* project aimed at exploring novel solutions for music learning with a particular focus on string instruments. The project is similar to the Vemus project but with a stronger emphasis on playing technique and sight-reading. With its analysis of educational needs, the project offered individual pedagogical solutions and tools, to maximize efficiency and motivation in the learning process (Nesi & Ng, 2008).

In northern Finland in the village of Utsjoki a distance learning project was carried out and reported by Jukka (2001). The teacher was located at the University of Oulu about 1000 km from Utsjoki. Even if the bandwidth capacity in the used ISDN network at that time was limited, several promising results were found. Learning to play an instrument can be different in a distance education situation compared to face-to-face lessons. The teacher cannot literally grab the students' fingers and put them on the right strings or frets. He or she has to explain verbally and zoom the camera to his hand to show the right way to play. Jukka concludes that an appropriate use of the technical equipment can turn distance education into 'close-teaching'.

Method

In the project we studied 11 distance master classes with classical musicians and teachers (nine from Helsinki and two from LTU). The instruments were violin, cello, French horn, singing and chamber music. The equipment used was a video-conference system designed by Tandberg (MXT Edge 95). To increase the sound quality we used extra speakers and microphones. All participants including the teacher were exposed on a 50–52 inch LCD TV screen. To try out the connections between the involved institutions and to optimize the quality of sound and picture, we had sound technicians assisting us (see Nyberg & Berg, 2011; Nakai, 2011). The sessions lasted around three hours (5–6 performing students) and they were recorded for later analysis (excerpts are to be found at <http://www.sarestoacademy.org/>).

The methods for data collection were semi-structured interviews and observations of the teaching sessions. Two interviews were made with a violin teacher from LTU. Four of the active students, one French horn player and three singers, were also interviewed. Furthermore, we observed and took notes from all of the master classes. To some degree, the analyses of video recordings were also used in the evaluation process.

In the data collection and in the analysis of data, we focused on the interaction between teacher and student and how it may differ in relation to face-to-face teaching situations.

Findings

The overall impression from the educational evaluation implies that teachers and students seem to consider the online teaching in the project a positive experience. This is also in line with the findings in the more technical orientated evaluation by Nyberg and Berg (2011). Mostly, the participants do not exaggerate the differences compared to face-to-face teaching but there are some features in the online teaching situation that have to be taken into consideration. Most of the participants look upon the distance-learning situation as a fruitful complement to the traditional face-to-face teaching. Teachers and students stress the fact that distance lessons are much more intense and that they need to be carefully planned. We have found that 30-minute lessons per student are optimal concerning distance tuition. That is also what is recommended by experienced virtual pedagogues, like for example Pinchas Zukerman. Furthermore, the students in Vi r Music emphasize the necessity for the teacher to give clear and distinct instruction and feedback.

Technically, the online teaching mostly worked well and with increasing quality during the project. An unavoidable weakness, especially with more than two participating institutions, was a certain delay between the participants and also between sound and picture. According to Nakai (2011) musical collaboration is difficult if the acoustic delay exceeds 45 milliseconds. However, according to interviews, the technical level was considered good enough for giving adequate feedback. There seems to be a fairly quick adaptation to the distance situation but the interviewed violin teacher said that it sometimes could take a little longer to get into mental connection with the student, as a consequence of the mediating technology. Because of the delay, the most crucial part of the online teaching in the project was playing together or clapping the rhythm. The teacher had to avoid these situations and focus on giving feedback after the student had played or sung a large section of the piece. In the same way as in other forms of instrumental teaching, a challenge for the teacher was to analyze the most important strengths and weaknesses and then give as clear and simple feedback as possible.

In the best and most fruitful classes, the teacher allowed the student to play or sing substantial parts without interruptions. One of the interviewed students describes her experience of such a master class as 'being in a bubble together with the pianist and the teacher'. This could be seen as an illustration of the concepts of 'presence'. On the other hand, in the less successful classes the teacher lectured and talked too much without genuine communication with the student in question (cf. Mason, 1994). The results also show that students consider sitting in the audience during a master class meaningful. It is the opportunity to watch and listen to the performance and the instruction – without the tension often connected with singing or playing for other people. From an institutional perspective, Vi r Music has added important value to the artistic, technical and academic environment. The interest in distance music education has increased among students and music educators at the department. We can also see the outline of a new interdisciplinary research area containing subjects such as music education, music performance, and sound technology.

Educational implications

Based on the findings in Vi r music, we will give the following technical advice to departments willing to develop video-conferenced master classes. All involved partners must have the same equipment. It can be rather expensive – even if costs are likely to be lowered. Systems like Tandberg, as in Vi r Music or Polycom at for example Manhattan School of Music, are suitable for master classes where both sound and picture have to be of high quality. Skilled audio engineers are a necessity on this professional level. And then some pedagogical suggestions addressed to presumptive master class teachers:

- Make a careful planning of the coming lesson
- Give clear, concentrated and constructive feedback
- Do not interrupt the music unnecessarily

The observant reader perhaps recognizes the three items as more general principles for instrumental teaching. This is understandable, but our point is that the relevance of these three suggestions is emphasized in online teaching, compared to face-to-face teaching. To give an example: Because of the delay, it is often difficult for the teacher to play, sing, or mark the rhythm during the performance. By that, the importance of appropriate verbal feedback will increase in distance teaching.

Below you will find three more specific items for video-conferenced master classes:

- Use rooms with calm visual backgrounds and not too much reverberation
- Use light that does not create shadows in the participants' faces
- Think of the camera setting

The video conference unit's remote control has simple buttons for sound level and camera control. The camera can be tilted in four directions and zoomed. It is important to zoom as close as possible and still expose the essential parts of the playing student and instructing teacher. For more technical details, see the Vi r Music handbook written by Noa Nakai (<http://virmusic.net/>).

Concluding remark

When it comes to comparing music education in the same physical room with distance education, the situation is complex. There are strengths and weaknesses in both systems. On the one hand you can consider the meeting of human beings in the same room the optimal way of communication. On the other hand, there are findings in Vi r Music speaking for a strong feeling of presence, freedom and convenience in distance music education. Conclusively, it is not possible to say that distance music education is better than face-to-face teaching or vice versa. However, the Vi r Music project has made us convinced that video-conferenced master classes are to be considered a powerful complement to face-to-face music tuition. Online teaching offers more or less a new way to organize higher music education. Without too high expenses, the students can be given the opportunity to meet the very best instrumentalists and pedagogues in the world – both as players/singers and listeners. At the same time they will still meet their ordinary music professors on a regular basis. In other words, distance master classes open up for a renewal of instrumental pedagogy, without losing the strengths in the tradition.

- Askenfeldt, A., Falkenberg Hansen, K., Fober, D., Granqvist, S., Letz, S., Perifanos, K., Orlarey, Y., Tambouratzis, G., Voulgari, I. (2008). VEMUS: An integrated platform to support music tuition tasks. *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*.
- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation: activity, action, and rhetorical practice*. PhD diss. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Jukka, M. (2001). *Is it possible to teach music in a classroom from distance of 1000 km? Learning environment of music education using ISDN-videoconferencing*. <http://www.editlib.org/p/8692>
- Lancaster, H. (2006). *Music from another room: Real-time delivery of instrumental teaching*. <http://www.nactmus.org.au/PDF/Lancaster.pdf>
- Mason, R. (1994). *Using communications media in open and flexible learning*. London: Kogan Page in association with the Institute of Educational Technology, Open University.
- Nakai, N. (2011). *Vi r Music Handbook. Distance teaching technology and possibilities*. <http://virmusic.net>
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrument-undervisning i høyere musikkutdanning*. Doctoral dissertation. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nesi, P. and Ng, K. (2008). i-Maestro framework and interactive multimedia tools for technology-enhanced learning and teaching for music. *Automated solutions for cross media content and multi-channel distribution, 2008. AXMEDIS '08. International Conference on 17–19 Nov. 2008: 266–269*. <http://ieeexplore.ieee.org/search/wrapper.jsp?arnumber=4688079>
- Nielsen, K. and Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nova, N., Traum, D., Montandon, L., Ott, D. and Dillenbourg, P. (2005). *Do partners care about their mutual location? Spatial awareness in virtual environments*. EPFL Technical Report. IC/2005/038.
- Nyberg, D. and Berg, J. (submitted). A qualitative approach on evaluation of perceived sound-, video-quality and interaction between users. *Journal of the Audio Engineering Society*.
- Rees, F J. (2002). Distance learning and collaboration in music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Riley, P. E. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research* 11(3) 365–375.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

MUSIKK- PEDAGOGIKK OG AUTENTISITET

PETTER DYND AHL
& SIW GRAABRÆK NIELSEN

I sin omfattende studie av det svenske forsøksprogrammet for musikk lærerutdanning, *SÄMUS – Särskild Ämnesutbildning i Musik*, som ble gjennomført på 1970-tallet, drøfter Bengt Olsson (1993) blant annet hvordan jazz, pop, rock og folkemusikk ble trukket inn som nye innholdsmessige elementer i utdanningen, samtidig som tradisjonelle undervisningsmetoder, mål og vurderingskriterier fra den klassiske konservatorietradisjonen fremdeles regulerte utdanningsfeltet som sådan. Dette reiser noen prinsipielle problemstillinger om forholdet mellom populærmusikalske, folkemusikalske og musikkpedagogiske kulturtradisjoner, praksiser, normer, verdier og standarder – ikke minst når det gjelder selvforståelse så vel som forståelse på tvers av de ulike kulturene.

I dette bidraget ønsker vi å diskutere hvordan ulike forestillinger om hva som representerer det riktige, naturlige, opprinnelige, ekte eller autentiske møtes og brytes mot hverandre i musikkpedagogisk praksis og refleksjoner over praksis. Vi tar utgangspunkt i noen konkrete eksempler fra nyere musikkpedagogisk forskning og drøfter mellom annet hvordan romantiske ideer om direkte, uformidlet tilgang til musikalsk utøving og skaping ser ut til å leve i beste velgående i en del musikkpedagogiske sammenhenger som er relatert til jazz og populærmusikk. I noen tilfelle kan det se ut som det fenomenet Bengt Olsson observerte er snudd på hodet; hvor musikkpedagogikken tilsynelatende søker å eliminere sine didaktiske 'filtre' til fordel for hva som tolkes som uformell, intuitiv mediering av musikalsk innsikt, kompetanse og kvalitet.

De ulike, og til dels motstridende, autentisitetetsbegrepene som preger de musikkulturelle feltene vi beskriver vil forsøksvis bli dekonstruert. Samtidig prøver vi å se musikkpedagogikk som et tilsvarende felt, det vil si som en arena for konstruksjon, utøving og forhandling av kulturell mening og makt, blant annet i forhold til hva som verdsettes som autentisk.

Musikk og autentisitet

På et generelt og umiddelbart plan viser autentisitetetsbegrepet gjerne til det som oppfattes som naturgitte eller grunnleggende egenskaper – for eksempel en bestandig kjerne av noe rotfestet og genuint – ved materielle objekter så vel som ved sosiale og kulturelle

praksiser og fenomener. Imidlertid har oppfatningen av autenticitet som en essensialistisk idé blitt kritisert fra filosofiske, kulturteoretiske og andre akademiske posisjoner, hvorfra man isteden har pekt på at det som oppleves og erfares som grunnleggende ekte, sant og virkelig ofte kan relateres til forskjellige, gjerne også motstridende, forståelsesformer og forklaringsmodeller. Folkloristen Regina Bendix (1997) argumenterer for at det er fåfengt å forsøke å distingvere mellom på den ene siden det sanne og rene og på den andre siden det falske og hybride, eller mellom *folklore* og *fakelore*, som hun betegner det. Begge inngår som nødvendige deler av en dikotomi som bidrar til å opprettholde diskursen om autenticitet.

Dette korresponderer med Jacques Derridas (1967) prosjekt som handler om å dekonstruere de grunnleggende dikotomiene han mener vi fortolker verden gjennom. Ifølge Derrida lever vi i en vestlig tradisjon for å forstå tilværelsen ved hjelp av dualistiske motsetningspar, av typen subjekt/objekt, natur/kultur, original/kopi, autentisk/fabrikkert etc. Disse dikotomiene framstår som logisk gitte og gyldige måter å forstå omverdenen på. Den ene polen i dikotomien framstår gjerne i tillegg som sannere eller bærer av mer autentiske kvaliteter enn den andre, som derved fortolkes kulturelt som en avart av den første. Dekonstruksjon tilbyr imidlertid et alternativt perspektiv som hjelper oss å tolke disse motsetningsforholdene, ikke som naturgitte, binære opposisjoner eller som uttrykk for underliggende fastlagte strukturer, men isteden som historisk og sosialt konstruerte verdihierarkier. Dermed kan vi betrakte det som gir inntrykk av å være fastlagte motsetningspar som diskursive relasjoner og formasjoner som gjensidig definerer hverandre i det som skiller dem fra hverandre. Tilnærmingen til et musikkpedagogisk relevant dikotomisk dilemma som autentisk/*wannabe* burde derfor kunne skje i lys av en logikk som erkjenner og anerkjenner både/og.¹

Martin Stokes (1994) forstår relasjonen mellom musikk og autenticitet i form av en diskursiv trope som forbinder musikk nært med identitetsbegrepet: "It focuses a way of talking about music, a way of saying to outsiders and insiders alike 'this is what is really significant about this music', 'this is the music that makes us different from other people'" (1994, s. 7). Nicholas Cook (2000) diskuterer i forlengelsen av dette hvordan autenticitetsbegrepet har betydning for en rekke forhold ved etisk vurdering, estetisk verdsetting og kulturell hierarkisering av populærmusikk, blant annet slike som gjelder autentisk/kommersiell, original/cover, live/playback, eller – på et overordnet nivå – autentisk rock/inautentisk pop, slik Cook – lettere parodisk – uttrykker disse distinksjonene:

Rock musicians perform live, create their own music, and forge their own identities; in short, they control their own destinies. Pop musicians, by contrast, are the puppets of the music business, cynically or naïvely pandering to popular tastes, and performing music composed and arranged by others; they lack authenticity, and as such they come at the bottom of the hierarchy of musicianship. To put it another way, the hierarchy of musicianship elevates the originators of music – the authors, if you like – above those whose role is merely one of production, in other words, the performers (Cook 2000, s. 11).

Selv om musikkpedagogisk forskning nok har blitt preget av den relativisering, kontekstualisering og situering av autenticitetsbegrepet som også *New Musicology* – hvor

¹ Jf. Dyndahl 2006, 2008.

Cook står som en ledende representant² – har bidratt til, er det ikke uten videre slik at dette er inkorporert i musikkpedagogisk utdanningspraksis. Kanskje er den i minst like stor grad preget av de kulturelle praksisene som er knyttet til autenticitetsfordringer og -vurderinger i de musikkulturene utdanningene relaterer seg til. I neste avsnitt vil vi presentere tre eksempler fra dagens musikkutdanning, hentet fra aktuell musikkpedagogisk forskning.

Tre eksempler

A. Det som gjør oss forskjellig fra andre

Sidsel Karlsen (2010) setter forestillinger om autenticitet innen populærmusikk i fokus i sin artikkel om BoomTown Music Education i Borlänge, Sverige.³ Dette er en toårig høyere musikkutdanning innen populærmusikksjangre som rock, pop, hip-hop og heavy metal. Studentene tas opp til utdanningen som etablerte band innenfor en av disse musikkstilene. Deretter skreddersys utdanningen rundt hvert enkelt bands behov med hensyn til lærerkrefter og studieformer. Sentralt i utdanningen står det å delta i et sosialt og musikalsk praksisfellesskap med allerede etablerte musikere og produsenter innenfor bandets musikkstil. Det settes av mye tid til spilling i bandets eget øvingsrom og lydstudio ved skolen, som er utrustet med *state of the art*-teknologi. Studentene får dermed unike muligheter til å fordype seg i populærmusikk innenfor rammen av en utøvende musikkutdanning. Karlsen framhever at studentene hun møtte ved BoomTown var veldig opptatt av å poengtere overfor henne at dette studiet er grunnleggende forskjellig fra en 'tradisjonell musikerutdanning' ved konservatorium og musikkhøgskole. Hun ønsket å få tak i hva disse forskjellene bestod i, og oppfordret studentene til å fortelle om hvordan en 'helt vanlig dag' ved BoomTown artet seg. De fortalte om hvordan de brukte mesteparten av tiden til øving på sitt instrument – enten alene, i sine faste band eller sammen andre medstudenter. Likeledes var det typisk å delta i ulike former for klasse- og instrumentalundervisning. De deltok også av og til i større konsertaktiviteter som skolen organiserte. For Karlsen minnet denne beskrivelsen av hverdagslige studieaktiviteter ved BoomTown om hennes egne erfaringer som klassisk sangstudent ved en tradisjonell konservatorieutdanning. Da hun fortalte dette, var den umiddelbare responsen at studentene "[...] sounded absolutely horrified: 'No way, your studies must have been completely different, it cannot be compared to our form of education'" (Karlsen 2010, s. 43). For BoomTown-studentene representerte tydeligvis en tradisjonell konservatorieutdanning "[...] a most unwanted instance of 'external conformity', while the BTME [BoomTown Music Education] learning environment was something they could identify with" (ibid.). Dette får henne til å konkludere med at for disse studentene oppfyller BoomTown deres behov for og forventninger om autenticitet på en måte som samsvarer med deres identitet som populærmusikere. Den musikkpedagogiske praksisen de møter og deltar i her representerer tilsynelatende ekte eller

² Jf. Cook & Everist 1999.

³ BoomTown Music Education er en filial av Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska Universitet.

opprinnelige former for læring innen populærmusikk, selv om det er et relativt nytt og utradisjonelt fenomen at man *utdanner* seg til popmusiker. De spesielle kvalitetene ved denne praksisen konstitueres imidlertid ved at det etableres et motsetningsforhold til det studentene går ut fra kjennetegner 'den tradisjonelle' konservatorieutdanningen. Denne tråden tas opp i det avsluttende diskusjonsavsnittet.

B. Der musikk læreren bør gjøre minst mulig

I sin doktoravhandling beskriver og analyserer Olle Zandén (2010) musikk læreres samtaler om kvalitetsoppfatninger i forhold til svenske gymnasieelevers musisering innenfor rammene av ensemblekurs i emnet musikk i gymnasieskolans estetiske program. Det som framstår som særlig interessant i denne sammenheng, er hvordan de undersøkte lærergruppene diskuterer og tillegger et hardrockensembles musisering mening og betydninger som til en viss grad også omhandler autentisitet. Gjennomgående holder lærerne fram stor grad av elevautonomi og motsvarende mangel på intensjonal lærerstyring som positive kriterier for vurdering av et godt og, som de sier, *genuint* samspillresultat i dette tilfellet. Mens utsagn som "man tror ju inte att det är en lärare inblandad" (2010, s. 122) i andre musikkpedagogiske sammenhenger skulle kunne betegne en negativ vurdering, er det i denne konteksten snarere uttrykk for at "[l]ärarna uppskattar detta så mycket att självständighet och läraroberoende framstår som musicerandets kanske viktigaste kvalitet" (ibid.). Den uformelle fritidsmusiseringen beskrives som ideal, til dels i skarp kontrast til en negativt ladet undervisningskontekst som andre eksempler på ensemblemusisering relateres til: "[...] men det är inte alls samma undervisningskänsla på detta" (2010, s. 123), og "detta är [...] ska jag säga passionerat musicerande [...] det andra var [...] en skolsituation" (ibid.), selv om det altså er formalisert og formell ensembleundervisning som hele tiden kommenteres. I den videre dialogen kommer lærerne til konklusjonen at musiseringen låter bedre fordi det tilsynelatende er et – didaktisk, estetisk så vel som kulturelt – fravær av en musikkpedagog. Lærerne formulerer i den sammenheng noe som betegnes som 'vakuumpedagogikk', eller et undervisningsideal der læreren intervensjonerer så lite som mulig og kun fungerer som en slags ytre kontakt overfor skolen og dens krav om eksempelvis en viss arbeidsmoral. Zandén skriver betegnede at "[h]är tycks det didaktiska problemet vara att eleverna äger både genren och låten och därmed i praktiken definierar de relevanta kvalitetskriterierna genom sitt musicerande. Därmed har läraren ingen funktion" (2010, s. 129).

Oppsummert kan man hevde at det kommer en klar tendens til hierarkisk underordning av den musikkpedagogiske kulturen i forhold til andre musikkulturer til syne i Zandéns empiriske forskningsprosjekt. De undersøkte lærergruppene beskriver hvordan en aktiv lærer risikerer å hemme elevenes autonomi, initiativ, engasjement, spilletglede samt musikalske og fysiske uttrykk i samspillsituasjonen. På samme tid uttrykkes en forestilling om ungdomskulturens uformelle fritidsmusisering som det ideelle miljø for ensemblespill: "Här växer en bild fram av läraren som respektfull besökare i elevernas revir" (2010, s. 165). Dette indikerer også at det ligger visse oppfatninger om autentisitet og inautentisitet under diskursen om gymnasieskolans ensembleundervisning, noe som vil bli diskutert videre i neste hovedavsnitt.

C. Det som er helt spesielt ved denne musikken

Siw Graabræk Nielsen (2009) har med utgangspunkt i en interesse for læringsstrategier og øving innenfor jazz og improvisert musikk forsket på forholdet mellom individuell instrumentalundervisning og studentenes egenøving ved en høyere norsk musikkutdanningsinstitusjon. Ett viktig funn i denne forskningen var at hovedinstrumentundervisningen sentrerte rundt og tok utgangspunkt i improvisasjoner/soloer av velkjente, etablerte jazzmusikere – eller hva man kan karakterisere som gamle mestere. For studentene innebar dette at en sentral læringsaktivitet ble å lære seg improvisasjonene/soloene, og ikke bare låtene de er improvisasjoner over. Etnomusikologen Paul Berliner beskriver denne aktiviteten som å "[p]lay pre-played solos improvised by well-known jazz musicians or other musicians/composers" (1994, s. 95), og hvor han hevder at studentene gjennom dette "[...] learn to speak jazz by imitating seasoned improvisers. In part, this involves acquiring a complex vocabulary of conventional phrases and phrase components, which improvisers draw upon in formulating the melody of a jazz solo" (ibid.). Improvisasjonene/soloene som ble brukt i undervisningen fins i innspilte eller transkriberte utgaver. Da Nielsen (*under revision*) observerte jazzstudentenes øving, fant hun at det å reproducere disse 'ferdig-spilte' improvisasjonene/soloene var en sentral oppgave i de individuelle øvingsøktene. For å lære seg improvisasjonene tok studentene i bruk ulike strategier. En gjennomgående strategi var å dele improvisasjonen/soloen inn i mindre deler som fraser, takter eller enkeltmønstre som de gjentok mange ganger i varierende tempo til de kunne spille dem tilnærmet feilfritt. En annen strategi var å veksle mellom å spille lengre eller kortere deler i sammenheng. En tredje var å lage øvelser knyttet til teknisk vanskelige steder i improvisasjonen/soloen. For Nielsen (1999), som også har forsket på klassiske musikkstudenters læringsstrategier, minnet både sider ved øvingsoppgaven og valget av strategier om klassiske musikkstudenters øving.

Da Nielsen (2010) fikk mulighet til å presentere sine resultater for lærere og studenter innen høyere musikkutdanning, førte det til diskusjoner blant lærere som underviste ved andre jazz-/improvisasjonsutdanninger. Det var særlig det å gi jazzstudenter i oppgave å lære seg andres soloer/improvisasjoner som vekket til dels sterke reaksjoner. Utsagn som "etter å ha undervist i jazzimprovisasjon i 20 år har jeg til gode å gi studentene i oppgave å lære seg andre musikeres soloer" og "kreativitet, flow og originalitet er kjernepunktene i min improvisasjonsundervisning" ble ytret fra lærere som underviste i jazz og improvisasjon. Diskusjonen kom slik til å problematisere betydningen av å lære seg allerede innspilte soloer/improvisasjoner av store navn i jazzhistorien, og om dette virkelig var vegen å gå for å utdanne dyktige jazzmusikere. Noen tok avstand fra at det i det hele tatt var mulig å utvikle gode improvisatører med et slikt undervisningsinnhold.

Lærerne som var med i Nielsens undersøkelse som overnevnte funn er hentet fra, er imidlertid meriterte jazzmusikere selv, og studentene som deltok gikk ut som noen av de beste fra jazzutdanningen ved den undersøkte musikkutdanningen, hvorav minst én har blitt engasjert ved en anerkjent jazzfestival i Norge. Det er ellers velkjent fra internasjonal jazzforskning og en rekke musikerbiografier at mesterlæring og det å kopiere andre musikeres soloer representerer utbredte læringsstrategier blant jazzmusikere. Fra et forskningsperspektiv på jazzfeltet kan derfor den refererte diskusjonen

og den avstandtagen som ble uttrykt også leses som ytringer som er ment å markere autentisitet, originalitet og en genuin forståelse for den spesielle musikken som ’står på spill’ ved den institusjonen man er del av. Slike posisjoner og opposisjoner vil bli diskutert videre i neste avsnitt.

Avsluttende diskusjon

’Styrkeforholdet’ mellom de autentisitetsfordringene eller -verdiene en ’klassisk’ musikk-pedagogisk kultur og nye musikkulturelle felt og praksiser innen utdanningssystemet kan påberope seg er åpenbart radikalt endret fra *SÅMUS* til de overnevnte eksemplene. I *SÅMUS* ble de nye musikkulturene annektert av eller subsumert under den eksisterende *doxaen* omkring hva autentisk høyere musikkutdanning var – det vil si konservatorietradisjonen. I de refererte eksemplene ser dette ut til å være snudd opp-ned: Eksempel A demonstrerer at alternative eller heterodokse forestillinger om autentisitet nettopp behøver den tidligere *doxaen* som ’fiendebilde’ (jf. Bourdieu, 1991). I eksempel B framkommer lærerholdninger om at den formelle, institusjonaliserte musikkpedagogiske konteksten i minst mulig grad bør intervenere eller forstyrre en ’autentisk’ hardrockmusisering, mens eksempel C viser at et autentisitetsideal vedrørende jazzimprovisasjon som opererer uavhengig av systematiske, formaliserte stil-øvelser og -konvensjoner er høyst vitalt innenfor deler av høyere musikkutdanning. På ett nivå kan vi hevde at en musikk-*pedagogisk* autentisitetsdiskurs har blitt erstattet av andre musikk-*kulturelle* autentisitetsdiskurser.

På mange måter er det å betrakte som en sunn utvikling når en del tatt-for-gitte hierarkiske posisjoner utsettes for kritisk revisjon, som kanskje også medfører at det som tidligere var marginalisert får ny status, slik tilfelle kan sies å være for følgende dikotomier:

	det Gitte/det Andre
	formell/uformell
	didaktisk/umiddelbar
	danning/selvuttrykk

Imidlertid representerer det å assosiere den historiske, sosiale, kulturelle og estetiske verdien ’autentisitet’ med *enten* den ene *eller* den andre polen i motsetningsparet noen problemer. I diskursene om hva som er ekte, opprinnelig, egentlig etc. fins det åpenbart også noen indre motsigelser, som kan bidra til å dekonstruere de hierarkiske premissene som diskursene hviler på.

Om man søker å bidra til ’jazzmyten’ om det musikalske improvisasjonsgeniet som besitter en direkte kobling til den kreative kilden, reproducerer man også romantiske kunstneroppfatninger som setter det umiddelbare og personlige uttrykket i fokus. Dermed framstår det å være en ekte jazzmusiker som noe eksklusivt, kun oppnåelig for aktører med et helt spesielt ’talent’ for jazzimprovisasjon. For musikkpedagogikken kan dette representere en vanskelig posisjon da den setter didaktikken i parentes ved å

underkjenne betydningen av det å kunne tilrettelegge for gode læringsstrategier i improvisasjon hvor gjennomtenkt progresjon, sentrale læringsoppgaver og ikke minst læringsinnsats står sentralt. I motsetning til en mer folkelig, umiddelbar oppfatning av at ekspertutøvelse i større eller mindre grad avhenger av medfødt talent (Sloboda et al., 1994), framhever forskning på fremragende utøvere innen ulike felt, også musikk, at det er stor grad av fordypning innenfor det aktuelle fagområdet samt intenst læringsarbeid med stadig forbedring som mål som ser ut til å ha størst betydning (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Roring & Nandagopal, 2007). I tråd med dette framstår det som problematisk å heller sette talentet i sentrum enn å holde fram improvisasjon som et mer allment aspekt ved det å musisere, og derigjennom sette fokus på musikkpedagogiske utviklingsmuligheter. En slik holdning nedtoner også relevansen av å kunne tradisjoner og konvensjoner innenfor en musikkstil, og dermed betydningen av estetisk, kulturell og allmenn danning til fordel for et individualistisk selvuttrykk. Jakten på *’det som er helt spesielt ved denne musikken’* kan slik få en ideologisk funksjon som stenger for empirisk basert kunnskap om et fenomen – i dette tilfelle om hvordan jazzmusikere utvikler improvisasjonskompetanse i dialog med tradisjoner og konvensjoner – i en utdanning som både skal være forsknings- og erfaringsbasert.

Slik vi så i forrige avsnitts eksempel B, fins det en musikkpedagogisk tilbøyelighet til å betrakte uformell læring som mer autentisk enn formell. Denne tendensen er til en viss grad også underbygget av musikkpedagogisk forskning det siste tiåret.⁴ Som vi har vært inne på, er det positivt at stivnede makthierarkier, også innenfor musikkpedagogikken, blir utfordret. Imidlertid kan enkle omrokeringer av posisjoner og verdier også medføre at like ureflekterte maktforhold re-etableres. Zandén (2010) drøfter, blant annet med henvisning til Allsup (2008) og Georgii-Hemming & Westwall (2010), hvordan en sterk vektlegging av uformell læring kan føre til at elever og studenter gis dårligere grunnlag for å utøve demokratisk dialog og kritikk, hvordan de får reduserte muligheter til å møte ny og for dem ukjent musikk, og hvordan en ny etnosentrisme kan oppstå, hvor ”[...] autonoma elever [...] ägnar sig åt vit, mansdominerad rockmusik” (Zandén 2010, s. 62).

Men også innenfor jazzpedagogikk kan ’kjønnede’ maktdimensjoner komme til uttrykk. Heidi Stavrum (2004) studie av jenter og jazz beskriver subjektposisjonen *jazzmusiker* som en sentral posisjon i feltet, samtidig som den blir knyttet til egenskaper som tradisjonelt har vært sett på som maskuline. En annen tydelig subjektposisjon er *vokalistposisjonen*, som er den lettest tilgjengelige kvinneposisjonen i jazzfeltet. Det fins forskningsmessig grunnlag for å si at kjønnsfordelingen blant jazzinstrumentalister og -vokaler langt på veg følger dette diskursive mønsteret, i det minste innen norsk jazz (Annfelt, 2003; Lorentzen & Stavrum, 2007). Én konsekvens av å legge mindre vekt på å beholde formelle læringsarenaer enn på å åpne for det som forstås som mer uformelle, og autentiske, arbeidssituasjoner kan dermed bli at mannlige jazzstudenter enkelt finner hverandre i bandkonstellasjoner, mens jentene i jazzen, som hovedsakelig er vokaler, lettere faller utenfor. Sangerne vil i utgangspunktet være mer avhengige

4 Sentralt her står noen utgitvelser av Lucy Green (2001, 2008), så vel som resepsjonen av hennes forskningsresultater.

av bandet som læringsarena enn hva bandet og instrumentalistene har behov for sangernes deltakelse for å skape velfungerende læringssituasjoner. En følge av forsøk på å 'institusjonalisere' uformell læring, og slik legitimere en praksis 'der musikk læreren bør gjøre minst mulig', kan dermed bli at andre, utilsiktede måter å la makt virke på setter seg 'uformelt' gjennom. På den måten kan noen elever og studenter – og kjønn – få sine læringsmuligheter endret eller begrenset.

I eksemplet fra BoomTown Music Education har vi tilsynelatende også å gjøre med en skole som helst ikke, i hvert fall ikke i tradisjonell forstand, vil være 'skole' – i det minste slik dette kom til uttrykk hos de studentene Karlsen (2010) møtte. Vi får likevel anta at slike utdanningsinstitusjoner gjerne vil ha studenter og elever. Ved å framheve 'det som gjør oss forskjellig fra andre' oppnår man kanskje det, men opererer samtidig innenfor et paradoks der det oppstår et unnfallenhetsproblem i forhold til å tenke utdanning i didaktisk perspektiv. Et sentralt trekk ved *utdanning* vil være at man dannes eller formes i møte med nøye utvalgt lærestoff og hevdvunne arbeidsformer innen det faget man studerer. Spørsmålet blir i hvor stor grad man kan ofre didaktikk på 'autentisitetens alter' og samtidig forbli en utdanning som har klar, institusjonell interesse av at de lærende velger 'skolvägen' istedenfor 'garagevägen', for å benytte Gullbergs (2002) talende begreper.

Heller ikke her fins det enkle, entydige fasitsvar. Men slik vi vurderer det, må musikkpedagogisk forskning i det minste arbeide mot å gi utdanning, undervisning, didaktikk og formell læring fornyet gyldighet og legitimitet, uten å gi avkall på de relevante kritiske og kulturorienterte perspektivene som er utviklet de senere årene. Det eksisterer for eksempel ansatser til å se musikkundervisning og -utdanning som kulturelle arenaer og praksiser innenfor nordisk musikkpedagogisk forskning.⁵ Göran Folkestad (2010) diskuterer i den forbindelse læreres forestillinger om 'autentisk undervisning' og 'autentisk læring', slik de opptrer i deres bestrebelser på å etablere 'ekte' og 'virkelige' musikkpraksiser i klasserommet. Hans budskap er at vi må erkjenne at musikken alltid blir rekontekstualisert i skole- og undervisningssammenheng, men at nettopp i denne pedagogiske og didaktiske rekontekstualiseringen framstår også musikkundervisning som 'autentisk' i betydningen "within the right context" (Folkestad 2010, s. 9), noe som langt på veg bidrar til å fortolke musikkutdanning som "authentic school learning" (ibid.) eller som legitim kultur. I den betydning kan vi kanskje også gi tilslutning til bruken av autentisitetsbegrepet, vel vitende om at det fremdeles er et begrep som er grunnleggende diskursivt, og derved alltid-allerede bærer av flertydig og foranderlig mening og makt.

5 Jf. eksempelvis Nerland, 2004, Dyndahl & Ellefsen, 2009.

Referanser

- Allsup, R. E. (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education*, 12, 1–12.
- Annfelt, T. (2003). Jazz i endring. Om fordelinger av kjønn og seksuell orientering på musikalske arenaer. *Kvinder, køn & forskning*, 12(4), 18–31.
- Bendix, R. (1997). *In Search of Authenticity. The formation of folklore studies*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz. The infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Cook, N. (2000). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. & Everist, M. (Eds.) (1999). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dyndahl, P. (2006). Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver. I F. V. Nielsen, & S. G. Nielsen (eds) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8* (pp. 59–75). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Dyndahl, P. (2008). Music Education in the Sign of Deconstruction. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 124–144.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009.) Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 11* (pp. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3–56.
- Folkestad, G. (2010). *Crossing borders: Beyond the dichotomies of music education*. Key-note presented at the NNMPPF conference, Malmö Academy of Music, April 21–23.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Gullberg, A.-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation. Doktoravhandling*. Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå Tekniska Universitet.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity – informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35–46.
- Lorentzen, A. H. & Stavrum, H. (2007). *Musikk og kjønn. Status i felt og forskning*. Bø: Telemarksforskning, notat nr. 5.
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy (eds) *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (pp. 135–148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16, 275–91.
- Nielsen, S. G. (2009). Conceptions of practice and learning in one-to-one music learning situations in jazz. Paper presented at *The Reflective Conservatoire Conference*, Guildhall School of Music and Drama, London, UK, March 1–4.
- Nielsen, S. G. (2010). Learning pre-played solos: Two case studies. Paper presented at the conference *Student ownership of learning*, Kungliga Musikhögskolan, Stockholm, September 15–17.
- Nielsen, S. G. (under revision). The relationship between practice activities in studio lessons and individual practice: Two case studies of advanced jazz students and their teacher. *Psychology of Music*.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Doktoravhandling. Göteborg: Avdelningen för musikvetenskap, Göteborgs Universitet.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. & Howe, M. J. A. (1994). Is Everyone Musical? *The Psychologist*, 7, 349–354.
- Stavrum, H. (2004). *”Syngedamer” eller jazzmusikere? Fortellinger om jenter og jazz*. Hovedoppgave. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Stokes, M. (1994). Introduction: Ethnicity, Identity and Music. In M. Stokes (ed.) *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place* (pp. 1–27). Oxford/Providence: Berg.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktoravhandling. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.

TIDEN GÅR MEN FORMEN BESTÅR:

*Institutionella diskurser och frusna
ideologier inom utbildningsväsendet*

CLAES ERICSSON
& MONICA LINDGREN

Inledning

Att uppmärksamma hur människor förstår och skapar musikalisk kunskap och musikaliskt lärande är centralt för musikpedagogiken, både som praxisfält och som forskningsfält. Synliggörandet av specifika föreställningar kring musik och lärande liksom vad som är styrande desamma kan därmed ses som en nödvändig utgångspunkt vid förändrings- och utvecklingsarbete. Bengt Olssons avhandling *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musiklärarutbildning på 1970-talet* från 1993 är ett väsentligt bidrag vad gäller detta. Avhandlingen skapar förståelse för hur ideologiska förändringsprocesser är beroende av djupt liggande föreställningar och kulturmönster. Här illustreras hur en specifik ”skolkunskap” dominerar 1970-talets experimentutbildning Sämus (Särskild ämnesutbildning i Musik). Denna skolkunskap, vilken kan karaktäriseras av en slags formaliserad syn på kunskap och förmedling, gavs en överordnad ställning och fick en styrande funktion på den undervisningspraktik som var satt att vara radikal och experimenterande.

Vi vill i detta kapitel ta fasta på den diskussion Olsson för kring begrepp som *frusna ideologier* och *kontextberoende* respektive *kontextoberoende* inom 1970-talets högre musikutbildning. Begreppen framstår som intressanta att utveckla med utgångspunkt i dagens musikundervisning. I ett nyligen genomfört forskningsprojekt (Ericsson & Lindgren, 2010) har ett antal musikundervisningskontexter i grundskolan år 9 studerats. Visserligen skiljer sig denna studie från Bengt Olssons genom att den inte fokuserar högre musikutbildning, men en jämförelse med avseende på ovan nämnda begrepps framträdelse i olika tidsperioder torde dock vara intressant eftersom det kan förmodas

att en eventuell ideologisk förändring inom skolan kan antas genomsyra alla nivåer. Förändring torde initieras både genom reformering av lärarutbildningar och från det samhälle i vilket aktörerna i skolan formas och som skolan är en del av. Dessutom är många av de lärare som examinerades inom ramen för SÄMUS-utbildningen idag verksamma i skolan, vilket kan ses som ytterligare en koppling.

Några nedslag i skolans musikundervisning 2010

Syftet med vår studie var att beskriva hur *marknadsetetik* och *elevers vardagskultur* behandlades i musikundervisningen för att sedan diskutera detta med utgångspunkt i moderna samhällsteorier. En aspekt som vi var väl medvetna om är ovanstående begrepps flytande karaktär. Det skulle vara fullt möjligt att använda andra begrepp, exempelvis *populärkultur*, *populärmusik*, *ungdomsmusik* eller *ungdomligt estetiskt uttryck*. Inget av de begrepp som varit möjliga att använda framstår dock som entydigt fixerat. Detta kom att bli en av våra poänger eftersom ett intressant resultat i sig var att begreppen gavs mening i de respektive musikundervisningskontexterna, och då i hög grad av lärarna som bestämde verksamhetens innehåll och form och sålunda tog på sig uppgiften att definiera elevers vardagskultur. Studien företogs i 9 skolor och undervisningen videofilmades vid ett tillfälle per vecka i varje skola under en termin. De musikundervisningskontexter som studerades var naturligtvis i mångt och mycket olika. Bland faktorer som medverkar till detta kan nämnas aktörerna (elever och lärare), upptagningsområdets sociala och kulturella struktur, lokalernas utformning, tillgången på utrustning etcetera. Det fanns emellertid också mycket gemensamt mellan de olika kontexterna, vilket torde bero på till exempel utbildningspolitiska ställningstaganden och för skolan och musikundervisningen styrande texter, men även på andra mer eller mindre implicita betingelser som institutionella diskurser och ideologier. Slutligen formas en kontext naturligtvis också i enlighet med mera övergripande samhällsliga diskurser. Det är således ett komplext nät av olika faktorer på olika nivåer från makro- till mikronivå som formar en lokal musikundervisningskontext.

Det fanns vissa aspekter som var tämligen identiska för de olika praktikerna. En sådan var det vi kallar skolans uppgiftskultur (Ericsson & Lindgren, 2010). Detta fenomen kunde yttra sig i att varje aktivitet inom musikverksamheten centrerades kring en uppgift av något slag, en uppgift kring vilken det både fanns ett tydligt upplägg och ett regelverk som förutsattes följas av eleverna. Vid aktiviteten musikskapande kunde det exempelvis innebära att läraren, innan skapandet tog sin början, hade en lång redogörelse kring regelverket och tillvägagångssättet för musikskapande. Texten skulle författas först, varefter eleverna skulle utarbeta en melodi utan tillgång till instrument. Först därefter kom instrumenten in i bilden, eftersom detta var nödvändigt för att de skulle kunna experimentera fram ackord som harmonierade med melodin. Naturligtvis kan det hävdas att struktur och regelverk kring olika aktiviteter är ofrånkomligt i en kontext där en större grupp människor med varierande motivation och kunskaper ska hanteras, och det kanske är just detta som gör att uppgiftskulturen är så självklar i skolan att den både är utom ifrågasättande och dessutom inte explicit märks. Dock fanns det tillfällen då ifrågasättande från elevernas sida beträffande regelverket ägde rum, vilket kan ses som att det trots allt fanns en distorsion mellan den form för musik-

skapande som rekommenderades i skolan och som musikskapande iscensattes i grupper på fritiden. Det mest markanta var då att eleverna ville skapa med instrumenten i hand och att musiken mycket väl kunde skapas samtidigt som texten eller kanske till och med innan.

En annan aspekt som förtjänar att lyftas till beskådande är att rock- och popmusikens historia var ett genomgående inslag i de flesta av de kontexter som studerades. Denna musik behandlades på liknande sätt som tidigare den västerländska konstmusiken, det vill säga genom en kronologisk genomgång från 1950-talets rock'n roll och några decennier framåt. Som tidigare nämnts resulterade detta i att det snarare var lärarens musikaliska vardagskultur än elevernas som behandlades. Exponeringen av rockmusikens ikoner, enligt lärarnas definition, fungerade också som underblåsande skapandet av en rockmusikens kanon, vilket har tydliga paralleller till det sätt på vilket den västerländska konstmusiken har presenterats i skolans musikundervisning. Inbyggt i kanoniseringsfenomenet fanns även en slags populism, genom att exempelvis remarkabla händelser i en artists liv fokuserades, en populism som också fungerade som stigmatiserande och stereotypiserande av artister, grupper och musikstilar.

Vi identifierade även ett kanoniseringsfenomen när det gällde repertoar för musicerande. I samband med det nytänkande kring musikverksamheten i skolan, som kom till stånd under 1970-talet, höjdes röster för att begreppet *skolmusik* skulle ersättas med *musik i skolan*. Detta signalerade att det inte längre var en speciellt för skolbruk skapad musik som skulle utgöra underlaget för sång och spel, utan istället musik som hade en given plats i samhället som helhet. Inte minst populärmusik, som ungdomar och barn lyssnade på, lyftes nu fram som lämplig att använda i skolan. Numera finns det en föreställning att det knappast förekommer någon musik som endast är avsedd för skolbruk och därför var det med förvåning vi konstaterade att det höll på att bildas en ny skolmusik, nu bestående av trall- och spelvänliga låtar från populärmusikgenren, företrädesvis några decennier gamla. Speciellt intressant är att det var i stort sett samma låtar som förekom i de olika skolorna trots att den populärmusikaliska floran är outtömlig. Exempel på sådana är Only you, Love is all around, OA hela natten och Tom Dooley.

Ovanstående redogörelse är en mycket komprimerad bild av en omfattande studie och belyser på intet sätt alla aspekter. Den ska här endast tjäna som ett underlag för reflektion kring skolans och musikundervisningens samtida institutionella diskurs i förhållande till Bengt Olssons (1993) resonemang.

Frusna ideologier förr och nu

Bengt Olsson använde sig av begreppet *frusna ideologier* för att illustrera hur äldre tiders ideologiska musikpedagogiska föreställningar speglades i SÄMUS-utbildningens verksamhet trots att både innehållet och det nytänkande som OMUS-reformen initierat kunde ha förutsatts påverka även formen. Begreppet förstås i avhandlingen som en rest av tidigare ideologiska föreställningar vilka lever kvar och reglerar organisationen av undervisningen: "Den frusna ideologin fanns begravd i dels undervisningens organisation, dels i de musikpedagogiska traditioner som lärarna och studenterna var bärare av" (Olsson, 1993, s. 214). Sämusutbildningens betoning på traditionella konservatorie-specifika undervisningsformer såsom "bildning som förebild" och "mästar-lärling-traditionen" (s. 192) var kännetecknande för konsekvenserna av denna frusna ideologi. I

avhandlingen förs intressanta resonemang kring hur dessa djupt liggande föreställningar inom undervisningstraditionen tilläts bli normerande trots möjligheter att skapa en helt ny utbildning, både till innehåll och till form. Inte mist speglades 70-talets radikala kulturdebatt i den så kallade ”Sämusandan”, där idén om Sämus som en alternativutbildning för musiker inom andra traditioner och genrer än den konstmusikaliska och inkluderandet av eget kreativt musikskapande låg i linje med den rådande tidsandans syn på musik som ett redskap för förändring mot ett mer jämlikt samhälle. Trots detta reducerades de kreativa och bimusikaliska målsättningarna till en slags görandeaktiviteter formade i traditionella undervisningsformer och pedagogiska mönster.

Här finns en tydlig parallell till vår studie (Ericsson & Lindgren, 2010), eftersom det också här handlar om att omsätta musikformer som visserligen successivt institutionaliserats, men som långt in på 1990-talet uppfattades som problematiska att pedagogisera på grund av att dess funktion som objekt för estetisk utlevelse och njutning kontrasterar mot skolans målrationalitet med styrande texter, bedömning och disciplineringsmekanismer (Fornäs, 1996). I de skolor vi studerade var den *frusna ideologin*, som vi uppfattar det, omedveten för både lärare och elever. Den fanns implicit men gav sig tillkänna först i analysen när vi försökte se det ”bekanta” som ”obekant”, försökte se det ur ett annat perspektiv. Subtila styrningstekniker, som exempelvis disciplinering av kroppen genom sätt att organisera eleven i rummet, är svårare att upptäcka än mer uttalade styrningstekniker som betyg och läroplaner. Det är också möjligt att tala om fenomenet som *latenta ideologier* (Liedman, 1989) eller *objektiva diskurser* (Laclau & Mouffe, 1985). En latent ideologi är i motsats till en manifest sådan inte explicit artikulerad och dess existens kan vara i hög grad omedveten för aktörerna. En objektiv diskurs uppfattas som så självklar att det inte finns någon position för ifrågasättande. Ett talande exempel är när en av lärarna i vår studie använder sig av samma disciplineringsmekaniker som kritiserar i en låt vilken används som underlag för musicerande, utan att synbarligen vara medveten om problematiken.

Skolans institutionella kontext

Kontextoberoende och *kontextberoende* är två andra begrepp som Olsson (1993) använder sig av, vilka också väl går att relatera till Ericsson & Lindgren (2010). Kontextoberoende undervisning skulle då vara sådan som företogs utan hänsyn till kontexten, vilken i detta fall kan definieras som det lokala sammanhanget, socialt och kulturellt upptagningsområde, lärarens och elevernas kompetens och preferens, lokaler och utrustning etcetera. Kontextberoende kan då uppfattas som att hänsyn tas till olika lokala faktorer och att undervisningen byggs på det specifika för varje kontext. Det är dock möjligt att problematisera dessa begrepp genom att vidga kontextbegreppet till att omfatta allt som möjligtvis kan påverka en verksamhets materialisering. Vissa långtgående definitioner uppfattar även kontext som en subjektiv, kognitiv och psykologisk upplevelse, alltså inget som objektivt kan beskrivas utan som utgår ifrån vad individen upplever som kontexten (Van Dijk, 2008). Vi nöjer oss emellertid med att föreslå en skiktning av begreppet som gör det användbart på flera nivåer. Dels finns naturligtvis den lokala kontexten som är olik för varje musikundervisningspraktik, men det finns även en kontext som i hög utsträckning är gemensam för alla musikundervisningspraktiker:

skolans institutionella kontext. Denna kontext består av alla de rutiner, ritualer, traditioner, handlanden, föreskrifter och förgivettaganden som skola och undervisning är omgärdade av. Det handlar om disciplinering, styrning, bedömning, struktur, mål-orientering, progression etcetera och dessa fenomen kan sägas ingå i en *institutionell kontext* som ligger en nivå över den lokala kontexten eftersom den existerar i alla lokala skolkontexter. Ett tydligt exempel från såväl vår studie som Olssons är hur den institutionella formaliserade musikundervisningen bärs upp av en musikalisk kanon. Olsson konstaterade i sin avhandling att i Sämusutbildningen ersattes den västerländska konstmusikaliska kanonen av en ny kanon inkluderande även kommersiell rock-, pop- och jazzmusik. På motsvarande vis kan vi se i vår studie att en ny skolmusikalisk kanon, med låtar hämtade från populärmusikgenren håller på att etableras, trots 1970-talets kritik mot en speciell skolmusik. I båda fall konstateras också att skolan som specifik undervisningsmiljö uppfattas som självklar både vad gäller dess regelverk i fråga om tid, bedömning, kvalitet, kunskapskontroll, resurser och dess musikpedagogiska traditioner. Precis som Olsson (1993) kan vi konstatera att det är i den institutionella kontexten som mycket av den *frusna ideologin* härbergas. Den institutionella kontexten kan mycket väl antas ha haft en betydande roll i att nytänkande beträffande form, både i 1970-talets SÄMUS-utbildning och i de musikundervisningspraktiker som ingick i vår studie, uteblev.

Avslutning

Bengt Olsson avslutar sin avhandling med att spekulera över 2000-talets muskläraryt- utbildning och formulerar vad som kan uppfattas som en vision inför framtiden, en vision som bär tydliga spår av det postmoderna tänkande som i Sverige började spira under 1980-talets senare hälft. Decentralisering och mångfald blev honnörsbegrepp och lokala och regionala profileringar hyllades. I Olssons tänkta musklärarytutbildning för 2000-talet formar studenterna sin utbildning själva och undervisningen förläggs till de miljöer där respektive genrer eller stilar verkar:

Vad ligger bakom ”Sämus 2000”? Vad är syftet med experimentet? Mitt svar är enkelt: att motverka kontextoberoendet och låta en kreativ undervisning utveckla en bimusikalisk musikpedagogik, en musikpedagogik för det mångkulturella musiksamhället. Härigenom kan den musikaliska yttrandefriheten bli en kreativ motkraft gentemot den kommersiella kulturens ytlighet och kulturarvets statiska oföränderlighet. Den musikaliska dialogen mellan nytt och gammalt blir den dynamiska utgångspunkten. (Olsson 1993, s. 221)

Frågan är om Olssons vision har infriats eller om skolan fortfarande är den moderna koloss som Hargreaves (1998) ondgör sig över. Att den kan jämföras med en oceanångare som tar lång tid att vända. Om utgångspunkten är vår studie (Ericsson & Lindgren, 2010) så är detta otvivelaktigt fallet. Ballasten i form av frusna ideologiska strukturer och en institutionell kontext, som är allestädes närvarande i skolan, kan antas lägga sordin på möjligheterna till förändring. Det finns helt enkelt inte utrymme för att stanna upp för ett ögonblick, inta ett annat perspektiv och se det absurda i det bekanta. Å andra sidan: Skolan, vare sig det gäller högre musikutbildning eller grundskola kanske aldrig kan bli något annat än just, skola. I så fall vore det ju inte skola.

Referenser

- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Fornäs, J. (1996). Rockens pedagogiseringsproblem. I: Brändström, S. (red.). *Rockmusik och skola*. Rapport från konferens 29–30 mars 1996 i Piteå. Piteå: Musikhögskolan i Piteå, rapportserie nr 1996:2.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso
- Liedman, S-E. (1989). Om ideologier. I Liedman, Sven-Eric & Nilsson, Ingmar (red.). *Om ideologi och ideologianalys*. Göteborg: Arachne, Institutionen för idé- & lärdoms historia.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Musikvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Van Dijk, A. T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. New York: Cambridge University Press.

DELTAGER- OBSERVATION I ET NÆRHEDSETISK PERSPEKTIV

KIRSTEN FINK-JENSEN

Forskningsinteresse og etik

I forskning, der er baseret på såkaldte kvalitative metoder, er etiske spørgsmål helt centrale, fordi forskningen sigter på at forstå mellemmenneskelige relationer og personlige og kulturelle forhold og forståelser. Det betyder, at såvel overvejelser over indgangen til feltet, de anvendte metoder og teknikker, samt afgang fra feltet implicerer etiske overvejelser, men også at de etiske dilemmaer ikke altid kan forudses. Jeg vil i det følgende undersøge nærmere, hvad et såkaldt 'nærhedsetisk' synspunkt kan bidrage med i forhold til de spørgsmål, der rejser sig omkring forskning, der er baseret på deltagerobservation.

Min forskningsinteresse er centreret om to hovedområder, dels musikundervisning med børn i en skolekontekst, dels uddannelse af musiklærere på Københavns Universitet. I undervisningen på universitetet sigtes på at lære de studerende at se, analysere og reflektere opståede musikpædagogiske problemer, der viser sig i en konkret undervisningssituation. Kærnen i dette arbejde er et projekt, der omfatter deltagerobservation med video af egen eller andres undervisning i en selvvalgt musikpædagogisk undervisningssituation.

Al forskning er baseret på et sæt af værdier, hvad enten de er ekspliciterede eller ej. Værdierne afhænger af hvilke erkendelsesinteresser der dominerer forskningsprojektet. Ifølge Brinkmann (Brinkmann, 2010, s. 434) opstår etiske dilemmaer, når to eller flere værdier, der er på spil i det samme projekt, ikke kan realiseres på samme tid. Sådanne dilemmaer kan ikke alene løses ved at henvise til overordnede etiske regelsæt, men må behandles ud fra, hvilken konkret situation, der er tale om. Dermed lægges ansvaret over på forskerens "fronesis", dvs. evnen til at handle klogt og fornuftigt ud fra et skøn, baseret på afvejning af forskellige forhold i den komplekse situation.

I min forskning har jeg været meget inspireret af de metoder og overvejelser, der er

udviklet inden for antropologien (Fink-Jensen, 2006). Samtidig har rammen for min forskning været fænomenologisk med det menneskesyn som udgangspunkt, som findes inden for den filosofiske antropologi, repræsenteret af to danske filosoffer: K.E. Løgstrup og Mogens Pahuus (Fink-Jensen, 1989; Løgstrup, 1983; Pahuus, 1975). Centralt for disse filosoffer er, at det enkelte menneske er forviklet med verden og de andre, og at dette forhold gør, at den enkelte altid har et ansvar for den anden. Eller med andre ord er vores møde med den anden ontologisk set præget af tillid og åbenhed og indeholder en 'etisk fordring' (Løgstrup, 1991, 1956). Det betyder, at vi er deltagende i forhold til den anden – ikke observerende, idet der i observation ligger, at man som iagttagere er på afstand af den anden. I observation bliver den anden et objekt, mens man i den deltagende åbenhed møder den anden som et subjekt.

Man kan skelne mellem etik i forskningen på to niveauer: et mikro- og et makro-niveau (Brinkmann, 2010, s. 439 f.). De mikroetiske overvejelser vedrører beskyttelse af forskningsdeltagerne, mens de makroetiske vedrører, hvilke konsekvenser den pågældende forskning har for samfundet. Nærhedsetikkens bidrag til etiske overvejelser i forskning, der indeholder feltarbejde, vedrører fortrinsvis de mikroetiske betragtninger. Men det betyder ikke, at det ikke også er væsentligt for forskeren som feltarbejder at overveje makroetiske perspektiver. Der må nødvendigvis være en sammenhæng mellem formålet med forskningen i et større perspektiv og de måder, deltagerne i forskningen behandles på, og hvilke informationer de får. Samtidig kan det ske, at der opstår dilemmaer mellem de etiske overvejelser på disse to planer (ibid., s. 440).

Deltagerobservation

Deltagerobservation er en metode, som er anvendt og udviklet i etnografisk orienteret forskning, men som samtidig har inspireret andre forskere, som ønsker at studere fænomener i den kontekst, de viser sig i. En udvidet forståelse af deltagerobservation findes fx i Bengt Olssons historiske undersøgelse af en eksperimentel musikkærlæruddannelse, Sämus, idet han taler om "indirekte deltagelse". Dette for at understrege, at det har en betydning for hans analyser, at han selv har deltaget i uddannelsen som studerende på et tidligere tidspunkt (Olsson, 1993). De studerende, jeg underviser på Københavns Universitet kan ligeledes vælge et genstandsfelt, de selv har deltaget i tidligere, i alle tilfælde har de kendskab til og erfaringer med musikundervisning enten som elever eller lærere. Disse forudgående erfaringer indgår som et led i deres forforståelse, og bevidstgørelse af denne forforståelse et vigtigt led i undervisningsstrategien 'forbløffende praksisser' (Fink-Jensen, 2010), som de skal følge i deres projekt.

For antropologer er den etnografiske metode knyttet til feltarbejdet som noget helt centralt. Der er derfor ikke tale om "indirekte deltagelse", derimod forventes det, at forskeren er til stede i det sociale fællesskab, som studeres. Antropologisk forskning, som fra begyndelsen tog som opgave at studere fremmede kulturer, har nu udvidet opgaven til også at omfatte hjemlige forhold. Den nye opfattelse af antropologien er således, at det er "en almen videnskab om menneskers liv i forskellige sociale fællesskaber." (Hastrup, 2003, s. 7). Kirsten Hastrup understreger, at den antropologiske forskning baserer sig på en "objektivering af 'de andre'" (Hastrup, 1992, s. 73). Det er derfor umuligt at adskille epistemologiske og etiske overvejelser fra hinanden. Samtidig forholder det sig sådan at forskeren og deltagerne i felten deler en social erfaring.

Denne erfaring "ligger bag det etnografiske materiale" og "gør en personlig involvering med andre uomgængelig" (ibid.). Etik bliver i hendes optik derfor et spørgsmål om, hvordan viden produceres. Man må nødvendigvis spørge, hvordan man som etnograf griber ind i verden.

Et nærhedsetisk perspektiv på deltagerobservation

Den nærhedsetiske position hos Løgstrup er præget af en antagelse om, at vi som mennesker er betinget af en etisk fordring. Løgstrup begrunder dette med eksistensen af "de spontane livsytringer"¹, fx tillid, medfølelse, talens åbenhed og håb. De spontane livsytringer er ubevidste – de kommer så at sige bag på os – mens ytringer som fx misundelse, had, skinsyge og hævnegerrighed er bevidste (Løgstrup, 1997, s. 113). Løgstrup omtaler de sidste som 'kredsende', idet de er et resultat af en selvoptagethed af vores personlige ønsker, interesser, overvejelser og planer. Hvis den enkelte bliver bevidst om de spontane livsytringer, sker det oftest i forbindelse med en kritisk situation, et dilemma, der opstår i forbindelse med en konflikt. Dette kan da føre til overvejelse over etiske normer (ibid., s. 114). Det nærhedsetiske ligger bl. a. i det synspunkt, at de etiske normer må udspringe af de spontane livsytringer, at disse normer med andre ord ikke er fastlagt på forhånd, men at de vokser ud af forhold i konkrete situationer.

Den etiske fordring vedrører et hvilket som helst forhold, den enkelte har til et andet menneske. I pædagogisk sammenhæng er magtforholdet mellem lærer og elev asymmetrisk. Det gør det nødvendigt, at læreren nøje afvejer sin måde at forholde sig til eleven på i handlinger og ord. Hvilken virkning kan det tænkes at have, når jeg taler eller handler på denne måde? Kan jeg sige, hvad jeg mener om ham eller hende? (Løgstrup, 1997, s. 175). Løgstrup hævder, at man som voksen er tilbøjelig til ikke at være tilstrækkelig varsom i sin måde at reagere på over for børn – de behandles ikke med tilstrækkelig respekt for den 'urørlighedszone', som omgiver os alle. Inden for denne zone befinder sig de personlige følelser og motiver til vore handlinger. Motiver er ikke det samme som grunde. Grunde er noget den enkelte giver udtryk for som begrundelse for sine handlinger, og det er disse grunde, som må respekteres hos den anden, selv om man kan gisne om, at der ligger andre motiver til grund end dem, der bliver italesat. Så længe man accepterer den andens begrundelser og ikke vover sig ind på tale om motiver, er det muligt at holde sig på et sagligt og fagligt niveau. Det betyder imidlertid, at respekten for urørlighedszonen kommer til at stå i modsætning til den spontane livsytring, som ligger i talens åbenhed. Om denne modsætning siger Løgstrup:

Vi er så tilbøjelige til at mene, at hvad der er modsat hinanden er uforeneligt med hinanden og søger at udrydde hinanden. Men det er langt fra tilfældet. Nok så ofte holder det, som er hinanden modsat, hinanden oppe"... Uden åbenhed bliver urørlighedszonen til tillukethed, og vi bliver hinanden uvedkommende. Også sagligheden og fagligheden, der består i at lade grundene tælle, går i forfald, de bliver til princippytteri, og konsekvensmageri. På tilsvarende måde går det med åbenheden. Uden respekt for urørlighedszonen bliver den til tankeløshed og taktløs åbenmundethed. (Løgstrup, 1997, s. 179)

1 Løgstrup benævner også disse livsytringer som 'suveræne' livsytringer.

Der er således ingen tvivl om, hvordan Løgstrup ville have forholdt sig til den aktuelle sag om karikaturtegninger af Muhammed, som har været så debatteret. Man må antage, at han ville se det som et eksempel på ”taktløs åbenmundethed”. Det svære er da at finde balancepunktet mellem respekt og åbenhed i forhold til den anden. Men det synes ikke umiddelbart at kunne være en spontan proces.

Vi må med andre ord se nærmere på de præmisser, der knytter sig til mødet med den anden i den konkrete situation. Åbenheden kan vise sig i form af en umiddelbar lytten til den anden med indlevelse, mens den måde, hvorpå man handler med den anden, er resultat af bevidst overvejelse: ”Hvordan kan jeg vise respekt for og tage hensyn til den andens personlige følelser?” I forskningen må den spontane ytring på denne måde disciplineres under hensyntagen til den anden. Samtidig må det gøres klart for den anden, hvilket mål man har med det møde, der finder sted. Ser vi nu på de etiske spørgsmål, der specielt knytter sig til deltagerobservation som forskningsmetode og tager spørgsmålet op om, hvordan jeg som forsker griber ind i verden, må man spørge: ”Hvordan er jeg til stede som forsker, og hvordan kan forholdet til de andre beskrives?” Med andre ord et spørgsmål, der vedrører forskerens rolle og relationerne til deltagerne.

Ligesom det var tilfældet med forholdet mellem lærer og elev, er forholdet mellem forskeren i felten og den ’indfødte’² ikke symmetrisk. For at producere viden må forskeren deltage, men samtidig er forskeren ikke selv ’indfødte’. Alene ved sin tilstedeværelse ændrer hun det, hun ser på. Dertil kommer, at selv om det er nødvendigt at deltage, er det samtidig helt afgørende at skabe afstand til det, der forskes i. Kirsten Hastrup beskriver de forskellige positioner, forskeren indtager i forhold til forskningsgenstanden med metaforer fra antropologien som henholdsvis kannibalistisk, shamanistisk og skizofren (Hastrup, 1999, s. 138 ff.). Disse tre positioner betegner netop spillet mellem at gøre fænomenet, der studeres til et objekt, der kan dissekteres i en analyse (kannibalisme), at lade sig opsluge som deltager i felten (shamanisme) og endelig at løfte sig op over disse positioner i en selvobjektivering, dvs. refleksion over sin egen tilstedeværelse (skizofreni). I selve ordet ’deltagerobservation’ ligger da også en antydning af de to første positioner: man må være til stede med et engagement i felten som deltager, men projektet består samtidig i at ’observere’, dvs. være på afstand.

Det asymmetriske magtforhold mellem forskeren og den ’indfødte’ ligger i, at hun (forskeren) har brug for og benytter studiet af andres handlinger og holdninger til sit eget projekt. Hendes oplevelser sker måske nok inde i felten, men i observationen tilstræber hun at iagttage det, der sker udefra. Balancen mellem deltagerpositionen og observatørpositionen er derfor afgørende for, om hun i situationen kan handle ud fra en åben indstilling. Skismaet mellem åbenhed og ønsket om ikke at overskride grænsen til det private vil jeg forstå som ”respekt for den enkeltes grænser”. En del af denne respekt kan vise sig i hvilken grad af information, der gives om projektet samt en usynliggørelse af deltagerne i kraft af anonymisering af materialet. Hvad er det den andens handlinger og udsagn vil blive brugt til? Forudsætningen for at kunne udøve

² Jeg vælger her at tale om den ’indfødte’, selv om der ikke behøver være tale om, at feltarbejdet er henlagt til en fremmed kultur, men kan være undersøgelse af fænomener, der opstår i forbindelse med musikundervisning.

respekt på en hensigtsmæssig måde er, at forskeren er i stand til i en eller anden grad at leve sig ind i den andens situation; men dette er jo også væsentligt i forhold til udviklingen af resultater i undersøgelsen. Det drejer sig om en ”shamanistisk” indstilling, der går i retning af at være fuldt opslugt af det, der sker, eller det der siges i situationen. I en samtale fx må forskeren lade den andens udsagn stå til troende uden at bevæge sig ind på bagvedliggende motiver. At tage den andens udsagn højtideligt er også at ønske at forstå meningen så præcist som muligt. Her er det muligt at spørge: ”Skal jeg forstå det du siger, således at (og her inddrages deltagerens begrundelser, m.m.)?”, idet man derved følger op på og tager udgangspunkt i det sagte og ikke lader sig slå til tåls med sin egen umiddelbare fortolkning. Det er imidlertid muligt, at forskeren – i kraft af at være indlevende og en god lytter eller blot at være til stede i situationen kan virke så tillidsvækkende, at deltagerne får trang til at fortælle mere private ting. Når der er tale om børn, kan det forhold, at en voksen er opmærksom på et enkelt barn, gøre at barnet betror forskeren ting, som måske vedrører det, der foregår i hjemmet mellem forældrene. I sådanne tilfælde må forskeren beslutte sig for, om det er etisk forsvarligt at bruge disse informationer i datamaterialet og tillige finde måder at vise barnet, at hun som forsker ikke er en ny ven, der vil være til rådighed fremover. Det kan være ganske svært og vedrører også, hvordan kontakten i det hele taget skal afsluttes. Al forskning lever imidlertid af, at det er muligt at distancere sig fra det objekt/subjekt, der er genstand for forskningen. Det er derfor en del af de etiske overvejelser, hvordan dette brud skal foregå. I forskning af denne karakter er det således nødvendigt, at forskeren reflekterer sin egen tilstedeværelse og de relationer, der dermed opstår til deltagerne. Det er denne position til forskningsobjektet Kirsten Hastrup omtaler med metaforen ”skizofren”, ligesom hun omtaler denne type refleksion som ’essentiel’ (Hastrup, 1999, s. 150). Det er graden af essentiel refleksion, som kan være med til at afgøre kvaliteten af projektets resultater.

Løgstrup peger på den etiske fordring, som altid er aktuel hvor to mennesker mødes. Det særlige møde, som finder sted mellem forskeren, der har et projekt, og den deltager, som stiller sig til rådighed for forskeren, vil være præget af dilemmaer i forhold til den etiske fordring. Løgstrup gør rede for. Selv om forskeren har overvejet etiske spørgsmål inden sin indgang til felten, vil der i forløbet opstå situationer, som udfordrer de principper, der er stillet op. Man kunne forestille sig, at der fra samfundet var stillet krav om at følge overordnede etiske principper. I Danmark er der imidlertid ikke opstillet generelle principper for etiske måder at forholde sig på, og det er heller ikke et krav, at almindelige forskningsprojekter, der inden for humaniora og samfunds-forskning anvender kvalitative metoder, skal godkendes officielt. Der findes dog nogle overordnede vejledende principper hos Forsknings- og Innovationsstyrelsen, der vedrører hensyntagen til og samtykke fra deltagerne, at forskeren har ansvaret for at behandle fortrolige oplysninger på en ordentlig måde og at offentliggøre resultaterne i overensstemmelse med videnskabelige principper. Endelig skal projektet leve op til god videnskabelig standard – hvad der så kan ligge i det.

Jeg har ovenfor påpeget, at det er nødvendigt for forskeren at finde en balance mellem deltagerrollen og observatørrollen. Men man kan spørge, om det er muligt at finde denne balance, og om det overhovedet er foreneligt med de principper, der er

indeholdt i nærhedsetikken. Må man forkaste forskning af denne art, hvis man skal leve op til den etiske fordring i mødet med andre?

Hviid Jacobsen et al. betegner de situationer, forskeren kommer i i feltarbejdet som omfattende valg mellem Skylla og Karybdis (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2001, s. 107 f.) og stiller det centrale spørgsmål om det etiske på denne måde: "Hvor etiske skal vi tillade os at være, og hvor uetiske er vi nødt til at være?" (ibid., s. 110). Heri ligger således en erkendelse af, at der er beslutninger og tiltag, som er nødvendige, hvis forskningen skal gennemføres og formidles, men som kan risikere at overskride nogle ideelle forestillinger om hensyntagen til deltagerne. Når det er nødvendigt at vælge at være 'uetisk' begrundes det med, at resultaterne af forskningen vil være til gavn for samfundet og for andre mennesker. Man kan dog på mikroniveauet stræbe imod så vidt muligt at handle etisk ansvarligt under forudsætning af, at forskeren stiller følgende spørgsmål til sig selv: "Hvilke kriterier kan man stille op for så vidt muligt at tage hensyn til deltagerens interesser og følelser og undgå overskridelse af deres urørlighedsszone?" Selv om det ikke er muligt på forhånd at forudse alle etiske dilemmaer, som måtte dukke op, og at det ifølge Løgstrup er vigtigt at være åben for, hvordan man bør forholde sig i den konkrete situation, vil jeg i forlængelse af Løgstrups synspunkter opstille følgende kriterier som vejledende. Forskeren bør lægge vægt på:

1. Åbenhed og indlevelse i deltagerens forhold
2. Respekt for den enkeltes grænser
3. Fortroliggørelse af det materiale, deltagerne bidrager med, fx i form af anonymisering
4. Klarhed i oplysning om, hvad projektet går ud på, hvad deltagerens rolle er i projektet, og hvilke konsekvenser det kan have at deltage i projektet
5. At overveje sin egen relation til deltagerne generelt, samt specielt sin egen rolle i konkrete situationer
6. At overveje og klargøre, hvordan forbindelsen skal afsluttes.

Det er vigtigt derpå at understrege, at der kun kan være tale om nogle vejledende retningslinjer, som det alt efter situationen kan være nødvendigt at gå på kompromis med.

Etiske udfordringer i forskning i et musikpædagogisk felt

Man kunne spørge, om der er særlige etiske dilemmaer, som kan opstå i kraft af, at der er tale om forskning i netop *musikundervisning* til forskel fra forskning i andre faglige sammenhænge.

De aktiviteter, der indgår i musikundervisning i de yngste klasser, betjener sig i høj grad af nonverbale udtryksformer som bevægelse, instrumentalspil og sang (hvor til der dog ofte er knyttet en tekst). Disse udtryksformer baserer sig på en anden form for kropslig tilstedeværelse, end tilfældet er i mange andre fag. I stemmens klang og bevægelsernes koreografi er det kroppen, der er selve udtryksmediet, og den grad af sårbarhed, der for den enkelte deltager kan knytte sig til sang- og bevægelsesaktiviteter, er afhængig af, hvilken kultur man befinder sig i.

Jette gik i første klasse. Hun blev sammen med de andre børn videooptaget i forbindelse med bevægelse til Prince of Peace, et nummer på en CD med Palle Mikkelborg: *Anything But Grey*, Columbia, 1992, Col-471614 2. Hun er en lidt rund pige, der er meget udtryksfuld i sine bevægelser til musikken. Hendes dans var medrivende.

I en efterfølgende samtale med Jette om hendes bevægelser på videooptagelsen, udtrykte hun, at hun ikke kunne lide det, hun så. Hun blev flov, fordi hun syntes, at hun var for tyk. Hendes umiddelbare kropslige udtryk i dansen blev synligt for hende, men stod i modsætning til de forestillinger hun havde om egen krop. Jeg oplevede hendes bevægelser som meget smukke og blev derfor dybt overrasket over dette alvorlige etisk dilemma.

I musikundervisning er etiske dilemmaer med andre ord ikke bare forbundet med, hvordan man som lærer eller forsker forholder sig til det, der bliver sagt. Det er nødvendigt at forstå, at bestemte aktiviteter kan være udfordrende, fordi kroppen (her tænker jeg også på stemmen) bliver meget synlig og hørbar i situationen, og at visse forskningsmetoder kan føre til en bevidstgørelse, som får negativ indflydelse på deltagerens kropsbillede. Men også selve aktiviteternes udfordring til den kropslige tilstedeværelse kan være en udfordring.

Frøde går i Jettes klasse og er en dreng, som er meget aktiv i timerne med kloge svar. Han taler meget, men er også dygtig. Han vil derimod normalt ikke tale om nogen form for følelser. Børnene i første klasse ligger og lytter til Prince of Peace. Frøde virker rastløs til at begynde med, mens musikken spiller. Men efterhånden falder han til ro og virker koncentreret det meste af tiden. Ligger med helt lukkede øjne. I interviewet taler han et meget barnligt sprog. Bagefter tegner han til musikken. I en efterfølgende samtale om tegningen, forklarer han:

Frøde: "Ja, det er en mand, der er sådan lidt farlig, der kommer alt muligt fra ham. – Han har orange bukser, og så har han rød trøje med mørkeblå ærmer, så har han en kasket, det er der også på, som er sort."

Kirsten: "Så skal jeg spørge dig, om han har noget med den musik at gøre, du hørte i går?"

Frøde: "Det syntes jeg, han havde."

Kirsten: "Hvad er han for én? Jeg kunne godt tænke mig at høre noget mere om den mand."

Frøde: "Det er lidt svært sådan lige at forklare."



Figur 1: Det er en farlig mand

I forhold til musikkens karakter og selve situationen virker temaet om den truende mand lukket. Men der er bevægelse i tegningen. Frode plejer at tegne småbarnlige tegninger. Denne har betydeligt mere udtryk.

Temaet tyder på, at det for ham ikke har været en god oplevelse at lytte til musikken. På et senere tidspunkt i processen giver han verbalt udtryk for, at han ikke kan lide situationen med at ligge og lytte til musik. Tegningen kan da forstås som et følelsesmæssigt udtryk for oplevelse af ikke bare musikken, men hele situationen med musikken.

I situationen var jeg forskende lærer (Fink-Jensen, 1997). De etiske overvejelser vedrørte i dette tilfælde ikke alene min forskerrolle, men også min opgave som lærer. At beskæftige sig med personlige musikoplevelser og iscenesætte denne type aktiviteter kan medføre en overskridelse af det enkelte barns *urørlighedszone* med fare for at man nærmer sig et terapeutisk projekt. Med Løgstrups begreb om den etiske fordring og respekt for urørlighedszonen kan det understreges, at det er væsentligt at holde sig til sagen og de grunde, der kommer frem i samtale med deltageren. Sagen, når det er musikoplevelse, kan imidlertid forstås som noget meget personligt, men samtidig er det ikke kun det personlige stof, som er årsag til oplevelsen. Det musikalske objekt og hele situationen med de andre er medbestemmende.

Musik opleves ofte som noget stærkt personligt. Der er forskning, der peger på, at musik er meget knyttet til følelseslivet, at musik således kan udløse forskellige følelser. Det fremgår bl.a. af min undersøgelse med børn (ibid.), men også af Gabrielssons undersøgelse (Gabrielsson & Lindström, 1993).

Musikundervisning omfatter imidlertid en række fælles aktiviteter, fx er fællessang og instrumentalspil aktiviteter, hvor alle kan være med på sin egen måde, og hvor det fx i instrumentalspil er muligt at sætte deltagere med færdigheder på forskellige faglige niveauer sammen. Det betyder, at disse musikaktiviteter kan give en følelse af, at man udfylder en plads i fællesskabet, selv om man ikke har en stærk faglig færdighed. I den forbindelse bliver det en udfordring for læreren at indtage en holdning, der understreger, at alle elevers deltagelse har betydning for at nå det færdige musikalske produkt.

Selv om Frode ikke brød sig om at ligge og lytte til musik, fik han mulighed for at give sin følelse udtryk i tegningen. På den måde kunne han deltage i aktiviteten og løse opgaven, uden at hans sårbarhed nødvendigvis kom til syne for de andre deltagere.

Arbejdet med deltagerobservation med video gav et klarere blik på min egen rolle som forskende lærer. Samtidig gav metoden problemer i forhold til enkelte børns urørlighedszone. Overvejelserne i den forbindelse gik i denne undersøgelse såvel på pædagogiske som på forskningsmetodiske tiltag. En aktivitet som den pågældende fører da såvel lærer som forsker ind på spørgsmål om det terapeutiske islæt, en sådan situation indeholder. Her vil det være klart for såvel lærer som forsker, at der går nogle grænser for, hvad man kan kræve af børnene, de skal deltage i, og hvad man kan tillade sig at spørge om – i og med der ikke er tale om et forhold mellem en klient og en terapeut. Et dilemma er, at urørlighedszonen ofte først bliver synlig, når skaden så at sige er sket.

Afslutning

Spørgsmålet: "Hvor etiske skal vi tillade os at være, og hvor uetiske er vi nødt til at være?" blev på det mikroetiske niveau erstattet med flg. spørgsmål: "Hvilke kriterier kan man stille op for så vidt muligt at tage hensyn til deltagernes interesser og følelser og undgå overskridelse af deres urørlighedszone?" Svaret er, at der kun kan blive tale om en stræben om så vidt muligt at handle etisk ansvarligt ud fra nogle vejledende kriterier. Af disse kriterier har jeg især fokuseret på respekten for den enkeltes grænser i forbindelse med deltagerobservation og de metoder, der knytter sig dertil. Respekt kan imidlertid kun udvises ud fra åbenhed og indlevelse i deltagernes forhold og hertil knytter sig også overvejelser over relationen til deltagere.

I eksemplet fra lytteundersøgelsen fremgik, at de etiske spørgsmål i lige så høj grad kan være forbundet med lærerfunktionen som med forskerens rolle. Børns urørlighedszone kan være af meget forskellig karakter og omfang, og det kan blive synligt i forskning. Det giver læreren mulighed for videre frem at få en klarere forståelse af det enkelte barn. At spørge til andres oplevelser kan være følsomt. I mit projekt blev det vigtigt, at svarene kunne gives i andre udtryksformer end det sproglige, og at spørgsmålene blev holdt til det 'saglige': musikken.

Referencer

- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In L. Tanggård Pedersen & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave ed., pp. 429–445). København: Hans Reitzel.
- Fink-Jensen, K. (1989). *Musikundervisning på antropologisk grundlag*. Unpublished Specialeafhandling, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed – et henrykt nu!* København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K. (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. In F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (Eds.), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok*. (Vol. 8, pp. 9–31). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Fink-Jensen, K. (2010). 'Astonishment' in research and education of music teachers. In S.-E. Holgersen & F. V. Nielsen (Eds.), *RAIME – Research Alliance of Institutions for Music Education. Proceedings of the 10th International Symposium* (pp. 91–99). Copenhagen: Danish School of Education, University of Aarhus.
- Gabrielsson, A., & Lindström, S. (1993). On Strong Experiences of Music *Musik Psychologie, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (Vol. 10, pp. p. 118–140). Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.

- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal/Intro.
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden*. København: Kirsten Hastrup og Gyldendal.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzel.
- Hviid Jacobsen, M., & Kristiansen, S. (2001). *Farligt feltarbejde. Etik og etnografi i sociologien*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Løgstrup, K. E. (1983). *Kunst og erkendelse*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1991, 1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol* (2. ed.). København: Gyldendal.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* Göteborg: Musikhögskolan.
- Pahuus, M. (1975). *Filosofisk antropologi*. København: Berlingske Forlag.

MED BENGT OLSSON I 25 ÅR AV MUSIK- PEDAGOGISK FORSKNING

GÖRAN FOLKESTAD

Det är i maj 2011 nästan exakt 40 år sedan jag träffade Bengt för första gången. Det var i Göteborg vid de första inträdesproven till det som skulle komma att bli den särskilda ämnesutbildningen i musik (SÄMUS) där vi båda påbörjade våra studier i musik hösten 1971. Det var också starten på en lång vänskap där vi förutom att ha arbetat tillsammans också umgåtts en hel del i andra, privata, sammanhang. Detta kapitel är således skrivet såväl till en nära och kär vän som till en kollega och arbetskamrat.

Denna bok celebrerar inte bara Bengt Olsson och hans 65-åriga födelsedag, utan även 25 år av musikpedagogisk forskning i Sverige. Dessa båda jubiléer sammanfaller i det att det var Bengt Olsson som 1986 tillsammans med Ingemar Henningsson och Jan Ling tog initiativet till de första forskarförberedande kurserna i musikpedagogik, vilka arrangerades i Göteborg. Kurserna samlade deltagare från landets samtliga musikhögskolor och i centrum för diskussionerna stod frågan om hur problemställningar med relevans för musikhögskolor, och därmed viktiga för musikhögskolorutbildningen, bäst kunde utforskas: embryot till en ny forskningsdisciplin var skapat.

Därefter – som, vågar jag påstå, en direkt följd av de inledande kurserna i Göteborg, tillsammans med att ett länge uppdämt behov av forskning inom det musikpedagogiska området nu kunde kanaliseras – gick utvecklingen relativt snabbt: 1988/1989 kom den första professuren i musikpedagogik, som förlades till Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm och vars förste innehavare var Lennart Reimers och redan 1991 avhölls det första svenska nätverksmötet för musikpedagogisk forskning i Piteå.

Det nordiska nätverket för musikpedagogisk forskning (NNMPF), som grundades av Bengt Olsson tillsammans med Harald Jørgensen (för övrigt opponent vid Bengts disputation) och Frede V. Nielsen, hade sin första konferens i Köpenhamn 1994. Här gavs doktorander möjlighet att få kvalificerad kritik och hjälp med sina pågående avhandlingsarbeten inom den nya disciplinen. Ett av de arbeten som granskades vid detta första nätverksmöte, med Bertil Sundin som diskutant, var mitt eget pågående avhandlingsarbete. Jag kan därför utifrån egen erfarenhet, både som doktorand och som handledare, vittna om hur oerhört viktigt just denna möjlighet att få kommentarer, kritik och råd med pågående arbeten har varit för framväxten av vårt forskningsområde och tillskapandet av en kritisk massa och gemenskap på nordisk nivå.

Efter att ha arbetat som musiklärare på grundskolans högstadium, Bengt med historia som andra ämne och jag matematik, påbörjade vi 1986 de ovan nämnda första forskarförberedande kurserna i det som kom att bli forskningsdisciplinen musikpedagogik. Redan från början kan vi sägas ha slagit in på olika vägar i det musikpedagogiska forskningslandskapet: Bengt genomförde sin forskarutbildning i musikvetenskap med disputation i december 1993, jag gick min i pedagogik och disputerade drygt två år senare; Bengts huvudintresse har legat på musiklärarutbildning och lärarens yrkessocialisation ur ett musiksociologiskt-kultursociologiskt perspektiv, medan min forskning mer fokuserat de lärande barnen och ungdomarna ur ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv. På så vis har vi inte bara representerat två huvudvägar in i det som blev musikpedagogik – den från musikvetenskap och den från pedagogik – utan även genom åren kompletterat varandra, snarare än varit konkurrenter på samma arena. Tillsammans har vi haft ett mycket fruktbart och stimulerande samarbete, såväl på ett personligt som på ett institutionellt plan, inte minst genom det nära samarbetet mellan forskarutbildningarna i Malmö/Lund och Göteborg.

Det kan tyckas som en paradox att samtidigt som det var i Göteborg som de första forskarförberedande kurserna i musikpedagogik startade 1986, så kom Göteborg att bli det sista lärosätet med musikhögskola att 2000 inrätta forskarutbildning i musikpedagogik. I stället kom det att bli så att Bengt rekryterades till Stockholm för att leda MPC och jag till Musikhögskolan i Malmö för att ta över uppbyggandet av forskarutbildningen där efter Bertil Sundin. Under några år var situationen således den att vi båda bodde i Göteborg, men under veckorna åkte vi åt var sitt håll för att vara professorer i Stockholm respektive Malmö/Lund.

1977 blev musikhögskolorna i Göteborg, Malmö, Piteå och Örebro, liksom lärarutbildningarna i övrigt i Sverige, delar av universitet. Därmed kom också kravet på att utbildningen skulle baseras inte bara beprövad erfarenhet, utan även på forskning. Detta innebar för det musikpedagogiska utbildningsområdet en väldig intressant utmaning i att sammanföra tre, tidigare inom varsina delar förhärskande traditioner, nämligen musikkonservatorietraditionen, lärarseminarietraditionen och den akademiska universitetstraditionen, ett arbete som fortfarande pågår.

Musikpedagogik som forskningsfält utvecklades till att bli tvärvetenskapligt till sin karaktär och använder teorier och metoder från exempelvis pedagogik, psykologi, sociologi, filosofi och musikvetenskap för att förstå och förklara musikpedagogiska fenomen. I den meningen är vi brobyggare till andra discipliner och genom att studera hur även

andra fenomen än musikaliska utforskas, syresätter vi vår verksamhet och får idéer och redskap till vårt eget forskande.

En förutsättning för att vara brobyggare är dock att man har ett stabilt fäste. Det är i ljuset av det som arbetet med att definiera det musikpedagogiska forskningsfältets ramar, villkor, avgränsningar och öppningar gentemot andra discipliner och forskningsområden ska ses, något vi sett som viktigt vid etablerandet av denna nya forskningsdisciplin och som både Bengt och jag beskrivit i våra respektive installationsföreläsningar i Göteborg och Lund (Folkestad, 1999; Olsson, 1999).

En iakttagelse som låg till grund redan för Sämusutbildningen (Olsson, 1993) och i formandet av musikpedagogik som forskningsområde (Folkestad, 1997) är att förutsättningarna för musikpedagogisk verksamhet har förändrats. Dagens unga växer upp i en medie- och datavärld där musik ingår som en integrerad del av livet redan från de tidiga barnåren. Som musikpedagoger möter vi därför aldrig musikaliska nybörjare i betydelsen av att de saknar tidigare erfarenheter av musik och musikaliskt lärande. Från att tidigare ha betraktats som ett hot mot den musikaliska skolningen, ses idag den musik ungdomar möter på sin fritid snarare som en fantastisk möjlighet och utgångspunkt – ja rent av som en förutsättning för fortsatt musikaliskt lärande.

I skriften *Vision* (Göteborgs universitet, 1997) beskrivs vikten av att universitetets två huvuduppgifter undervisning och forskning "kompletteras med ett större intresse för *hur* kunskapen bildas" (s. 5). Som ett medel att främja bildning av kunskap, avses därför "att rikta intresset mot själva *bildandet av kunskap*" (s. 5). Detta traditionellt sett pedagogiska perspektiv lyfts därmed upp till att utgöra en överordnad grundval och utgångspunkt för *all* verksamhet inom *alla* kunskapsområden inom universitet. Som en konsekvens av detta kommer "de studerandes sätt att lära, resonera, tänka och erfara att bli föremål för särskild uppmärksamhet inom samtliga ämnen" (s. 5).

I enlighet med detta synsätt har uppbyggandet forskarutbildningarna i musikpedagogik vid musikhögskolorna i Malmö och Göteborg inneburit utvecklandet av en forskarutbildning knuten till grundutbildningen och förlagd till den institution där såväl den ämnesteoretiska som den ämnesdidaktiska utvecklingen sker integrerat i varannat. Detta ger i sig möjligheter till befruktande möten mellan musikpedagogik som praxisfält, musikpedagogik som forskningsfält och undersökandet av konstnärlig verksamhet, inte bara som estetisk verksamhet, utan även som metod för lärande. I problematiseringen av det musikaliska lärandet och dess konsekvenser för musiklärarutbildningen blottläggs många av de dikotomier som känns igen från diskussionen inom andra ämnes- och kunskapsområden: teori – praktik, yrkesutbildning – akademisk utbildning, konst – vetenskap. Dessa frågor har varit centrala i Bengts och min egen forskning och där har våra forskningsintressen mötts.

I det följande kommer jag att i korthet diskutera några av de frågor som genererades ur Bengt Olssons (1993) doktorsavhandling *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* och som han och jag alltsedan dess arbetat med i olika sammanhang, nämligen relationen mellan (i) *pedagogisk* och *konstnärlig* verksamhet, mellan (ii) *vad* som lärs och *hur* det lärs, liksom (iii) frågor kring *ämneskompetens* respektive *lärarkompetens*.

Pedagogisk – Konstnärlig

Förläggandet av forskarutbildning i musikpedagogik till musikhögskolorna ger, såsom nämnts ovan, möjligheter inte bara till en integrering med musiklärarutbildningen utan även till möten med musikerutbildningen och med den konstnärliga aspekten av musikaliskt lärande. Interpretation, något centralt i det konstnärligt inriktade musicerandet och därmed av tradition sett som intimt förknippat med musikerutbildningens verksamhet, kan ses som en pedagogisk process och en form av musikaliskt lärande. På motsvarande vis kan musicerandet på en musiklektion ses som ett konstnärligt uttryck.

En attityd vi tidigt mötte hos en del lärare vid musikhögskolan kan exemplifieras med uttalandet ”jag är inte intresserad av det pedagogiska – jag ägnar mig åt det konstnärliga när jag undervisar på mitt instrument”. Kommentarer som dessa innehåller en paradox och blottlägger inte bara en snäv tolkning av begreppet ”pedagogik” utan även en omedvetenhet om vad man faktiskt gör. Det är nog ingen djärv gissning att påstå att motsvarande attityder går att återfinna även vid andra ämnesinstitutioner. En följd av detta är dock att vi riskerar att gå miste om det pedagogiska kunnande som ämnesexperterna faktiskt besitter.

En annan sådan attityd vi tidigt mötte var att ”här vid Musikhögskolan lär vi dem att bli bättre i att utöva musik och sedan får didaktikerna lära dem hur man motiverar eleverna ute i skolorna att intressera sig för musik”.

Denna uppdelning såg vi redan från starten som ytterst problematisk och vårt arbete genom åren ska ses som en strävan att upphäva den.

Vår utgångspunkt har varit att oavsett vid vilken del av universitetet vi än arbetar så har vi, förutom att forska, ett och samma uppdrag, nämligen att undervisa. I den meningen får det pedagogiska ansvaret inte läggas över enbart på pedagogiskt och didaktiskt inriktade lärare och forskare, utan måste delas av alla.

Traditionellt har mycken pedagogisk forskning med inriktning på lärande och undervisning fokuserat lärosituationer inom olika ämnen med det gemensamma att lärandet sker i skolan, i en situation som grovt förenklat karaktäriseras av relationen lärare – innehåll – elev, den del av allt lärande som benämns didaktik. Vad vi sett som viktigt är att sätta fokus på *allt* musikaliskt lärande, med insikten om att det mesta av det musikaliska lärandet sker utanför skolan, i informella lärosituationer där det inte finns någon lärare, när man inte är i skolan, genom att leva i samhället och umgås med musik på olika sätt (Folkestad, 1997). Kunskap om lärandets teori och praktik i informella lärosituationer utanför skolan är oerhört viktig att ha när vi utforskar formella, didaktiska lärosituationer. Detta gäller även det konstnärliga lärandet, såsom det sker både i undervisning på Musikhögskolan och ute i samhället, exempelvis i en symfoniorkester eller i en folkmusikgrupp. Hur sker kunskapsbildningen i utbildningen till orkestermusiker? Hur sker det som kan beskrivas som det informella lärandet när man sitter i en symfoniorkester? Eller i andra sociala och kulturella sammanhang där musik finns: vad kännetecknar det musikaliska lärandet när barn, ungdomar och vuxna spelar musik, bildar egna band och lär sig på egen hand; vad har våra invandrargrupper för förhållningssätt till musik och vad kännetecknar deras musikaliska lärande?

Musikpedagogikens intresseområde ligger således till stor del även utanför skolan, just för att vi där kan vinna värdefull kunskap även om fenomen i skolan. Kunskap som

i nästa led är nödvändig såväl för att forma verksamheten i skolan, som att analysera den. Våra forskningsresultat blir på så vis både en utgångspunkt för utveckling av undervisningsmetoder i skolan och analysredskap i utforskandet av skolan. En hypotes jag tycker mig ha fått bekräftad, och som kan framstå som en paradox, är att vissa fenomen i skolan bäst utforskas utanför skolan.

En annan slutsats är att i all konstnärlig verksamhet finns en pedagogisk dimension – i såväl det egna lärandet som i hur det konstnärliga resultatet kommuniceras – liksom att i all musikpedagogisk verksamhet finns en konstnärlig artistisk dimension.

Vad och Hur – Ämnesinnehåll och Lärande

Ett av resultaten i Bengts avhandling är att den genrebredd som betonades i OMUS-utredningen och som innebar införandet av nya genreområden, hade lett till en förändrad musiklärarutbildning i betydelsen av en mångfald i innehåll, men inte i undervisningsmetoder. Tanken hade varit att genom att välja lärare som var verksamma som musiker inom respektive genre, men inte hade pedagogisk utbildning, så skulle de föra in även andra sätt, än de traditionella, för att lära andra musik. Men så visade sig inte vara fallet, utan när många av dessa gehörsmusiker började undervisa så liknade de metoder de använde väldigt mycket de traditionella; användande av noter, enskild undervisning, et cetera. Bilden, eller konstruktionen, av undervisning var således starkare än de pedagogiska influenser musikgenren i sig bar med sig, något som senare bekräftats i ett flertal studier, exempelvis Lucy Greens (2001) *How popular musicians learn*.

En central del i det ovan förda resonemanget är den grundläggande insikten att allt lärande är knutet till ett innehåll, vi lär oss alltid *något*, och insikten om detta innehålls betydelse för läroprocessen, både för *vad* som lärs och *hur* det lärs. I alla diskussioner om lärande och pedagogiska processer utgör därför innehållet och dess inverkan och betydelse en central aspekt.

På motsvarande vis gäller detta för undervisning: Vi kan aldrig säga att vi bara ”undervisar”, utan vi undervisar alltid om, eller i, något. Det är bland annat därför som det är så viktigt att de som har den största ämnesmässiga kompetensen även engagerar sig i att undersöka kunskapsbildandet inom det egna ämnet.

I den meningen blir begrepp som ”allmänpedagogik” eller ”allmändidaktik”, i betydelsen av allmänna inlärnings- och undervisningsteorier frikopplade från ett innehåll, problematiska. En pedagogisk diskussion som gäller lärande och undervisning måste innefatta innehållet, annars blir den ”tom” och ”innehållslös” och rör sig på ett alltför abstrakt plan. Studier om lärande och kunskapsbildning måste således innehålla en analys av relationen mellan *vad* som lärs som *hur* och *var* det lärs. I studiet av musikaliskt lärande ser jag detta som ytterst centralt.

Ämneskompetens – Lärarkompetens

I diskussioner om lärarutbildning framhålls ofta vikten av att definiera vad den kunskap som är specifik för läraryrket består i. När vi talar om det *lärarspecifika* så måste vi dock vara medvetna om att det inte låter sig entydigt definieras; det lärarspecifika ser i linje med det som beskrivits i tidigare avsnitt olika ut både beroende på ämnet och

på vilka åldersgrupper man undervisar. Vi har som pedagoger måhända i alltför hög utsträckning satt ett likhetstecken mellan ökad ämnesspecialisering och åldern på dem som undervisas, men rent generellt vågar jag nog ändå påstå att det lärarspecifika i exempelvis gymnasieskolan innefattar ett stort mått av ämnesspecialisering. Det ämnesspecifika på en nivå kan bestå just i att utifrån ämnet, och ett stort kunnande och ”commitment” för detta, forma sin undervisning: i det ämnesmässiga kunnandet ligger en hel del av den pedagogiska beredskapen. Ämneskunskapernas betydelse är därför viktigt att lyfta fram, eftersom den officiella retoriken genom åren ibland har kunnat tolkas som att det centrala i all lärarutbildning är *lärarkunskapen* – någon form av generell förmåga att vara en bra lärare i betydelsen av att ”kunna ta elever”. Och att ämnet, innehållet i det som eleverna ska lära sig, oftast inte ligger på en högre nivå än att det kan man alltid lära sig (Lindgren, 2006). Det är förvisso viktigt att inneha denna generella förmåga, vad den nu består i, men det räcker absolut inte med den för att bli en bra lärare.

I ett ämne som musik blir ämneskunskapernas betydelse, eller det innehållsliga kunnandet som jag föredrar att beskriva det som, särskilt tydligt. I en situation där musiken själv, det egna musicerandet och det egna musikaliska lärandet sätts i fokus blir det svårt att vara lärare utan att besitta egna musikaliska kunskaper och erfarenheter. Det räcker förvisso inte med att vara en god musiker för att bli en bra musiklärare, men det är ur gruppen goda musiker som musiklärarna med fördel kan väljas.

Det är i perspektivet av det ovan sagda som det omistliga värdet av musikaliskt, konstnärligt och artistiskt kunnande hos en musiklärare ska ses och den ”konflikt” mellan att bli musiker eller lärare som ibland beskrivs som problematisk för de musiklärarstuderande ser jag snarare som en potentiell resurs och kanske rentav som en förutsättning för att bli en bra musiklärare.

Framtiden

Hur ser då framtiden ut för den musikpedagogiska forskningen och var kommer den att bedrivas? Ja, liksom idag kommer förmodligen musikpedagogiska fenomen att även fortsättningsvis utgöra empiriskt underlag för utforskande inom andra discipliner såsom musikvetenskap, sociologi och psykologi, men den huvudsakliga forskningen inom vårt område ser jag i två kontexter: (i) vid musikhögskolorna i nära samarbete med den starkt framväxande konstnärliga forskningen i musik och (ii) i utbildningsvetenskapliga forskarskolor i samarbete med pedagogisk-didaktisk forskning inom lärarutbildningens och skolornas andra kunskapsområden.

Detta kommer även att leda fram till en ytterligare utveckling av såväl de epistemologiska och metodologiska utgångspunkterna som formerna för hur forskningen presenteras och diskuteras. Här ser jag stora likheter mellan de ovan skisserade huvudkontexterna, och ”parterna” för musikpedagogisk forskning – musik respektive utbildningsvetenskap – i det att båda dessa områden – konstnärlig kommunikation respektive konsten att undervisa – båda av tradition baseras på beprövad erfarenhet. En beprövad erfarenhet som i dagens högskolundervisning ska kompletteras med kunskap baserad på forskning. För att finna dessa nya former för genomförande och presentation av forskning tror jag det är viktigt att släppa diskussionen om formen – exempelvis, ska

det vara en skriven avhandling och/eller inspelade konserter och föreställningar – och i stället ta utgångspunkten i de mest grundläggande kriterierna som kan sägas gälla för *all* forskning:

1. Forskning innebär att den kunskap som bildas är ny, inte bara på ett individuellt plan, utan även på ett kollektivt plan.
2. I detta ligger en av de centrala delarna; hur görs denna nya kunskap synlig och därmed tillgänglig för andra än den som genererat den att ta del av? Med andra ord, hur blir det inte bara en del i en individuell kunskapsbildning utan även en del i den kollektiva kunskapsbildningen?
3. Ett grundläggande krav och kriterium för forskning är således att processen fram till resultaten, produkten, görs synlig och därmed möjlig att utsätta för prövning och diskussion.

Utifrån dessa kriterier, och den grundläggande frågan *vad är det vi vill göra som vi inte kan göra redan idag*, ser jag fram emot en spännande utveckling av vårt forskningsområde både vad gäller metoder, innehåll och former för presentation.

Coda

Även om Bengt nu avslutar sin anställning vid Göteborgs universitet så kommer han även fortsättningsvis att vara en viktig person, som en del av den musikpedagogiska forskningen i Sverige, Skandinavien och internationellt. Vi är många som ser fram emot hans fortsatta forskning och bidrag till kunskapsbildningen om det musikaliska lärandet och att även framöver få ta del av hans gemenskap, kommentarer och råd – alltid givna med en för Bengt karaktäristisk kombination av klokskap och hjärta.

Hur sammanfattar man då våra 40 år tillsammans, från Sämstidens stormiga stormöten och vårt världspolitiska engagemang, till våra idag, i många stycken lika passionerade diskussioner om den fortsatta utvecklingen inom våra områden? Kanske med hjälp av den österrikiska psykoanalytikern Wilhelm Stekels numera klassiska devis, citerad av J. D. Salinger (1945) i boken *The Catcher in the Rye*: ”The mark of the immature man is that he wants to die nobly for a cause, while the mark of a mature man is that he wants to live humbly for one” (Stekel in Salinger, 1945, s. 169).

Grattis Bengt till ett fantastiskt livsverk som nu nått så här långt! Jag ser fram emot många år än då vi tillsammans kan fortsätta *to live humbly for our cause*.

Referenser

- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Folkestad, G. (1999). *Musikaliskt lärande*. Installationsföreläsning vid Lunds universitet 12 mars 1999.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. London: Ashgate.
- Göteborgs universitet (1997). *Vision*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan – diskursiva gränsdragningar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?. En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan.
- Olsson, B. (1999). *Musikpedagogik*. Installationsföreläsning vid Göteborgs universitet.
- Salinger, J. D. (1945/1958). *The catcher in the rye*. London: Penguin Books.

BENGT OLSSON: PIONEER IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION RESEARCH IN SCANDINAVIA

DAVID J. HARGREAVES

Introduction

It is a pleasure and a great honour for me to have been asked to contribute to this Festschrift for my friend and colleague Bengt Olsson on his 65th birthday. I have known Bengt since 1990, when we both attended the 13th conference of the ISME Research Commission in Stockholm, and where he first invited me to give some seminars on music education research in Göteborg. This was the start of the valuable and fruitful association which I have had with Bengt and his colleagues in Göteborg ever since then. This association now extends to music education researchers all over Scandinavia, who are represented by the Nordic network, which Bengt founded along with Harald Jørgensen from the Norwegian Academy of Music in Oslo, and Frede V. Nielsen from the Danmarks Lærerhøjskole in Copenhagen. This network held its first conference in Copenhagen in 1994, has gone from strength to strength since then, and has clearly played an important role in the growth of the importance and international esteem of music education research in Sweden and in Scandinavia more generally.

Working along with Ingemar Henningsson, Bengt initiated my appointment as Visiting Professor of Music Education Research at the University of Gothenburg in 1993-4, and I have been very fortunate in having been able to play an active part in the developments that he has co-ordinated since then. My main tasks were to teach a seminar group of approximately 8–10 doctoral students at the University, and to help in the supervision of their thesis research. Bengt has been the main organiser of all of my subsequent associations with the University, which have been many and varied.

The initial seminar group's members included Bengt himself, who gained his own doctorate in 1993; Göran Folkestad, who has subsequently become Professor at Lund University in Malmö, and who was the first to write his doctoral dissertation in English; Ingemar Henningsson, who was later to become Prefekt at the Music School in Göteborg; Stefan Bladh, who is now working alongside Göran at Lund University; Ambjörn Hugardt and Tomas Saar from the Ingesund Academy in Arvika, who have gone on to work at the Royal College of Music in Stockholm and at Karlstad University respectively; Christer Bouij and Börje Stålhammar, who both went on to posts in the University of Örebro, and Carin Svensson, who carried out a fascinating study of people's use of music whilst driving cars. A notable landmark in this build-up of the volume and quality of Swedish and Scandinavian research in music education was the University of Gothenburg's hosting of the International Conference of the ISME Research Commission in 2002: the main organising host for this was Göran Folkestad, working closely with Bengt and Ingemar.

During this early period I was privileged to be invited to attend the opening, by the Queen of Sweden, of the spectacular Artisten building, where I had the pleasure of working for the two years during which I was employed part-time by the University. The Prefekt of the School at that time was Stig-Magnus Thorsén, who was also an enthusiastic member of the music education research group. My pattern of work was to work in Göteborg for several two-week periods during each of these two years, and on each visit I made a point of visiting a different Scandinavian centre of research, giving a research seminar in most cases. As a result I was able to form productive links with prominent researchers including Frede V. Nielsen in Copenhagen, Harald Jørgenson in Oslo, Bertil Sundin in Malmö, and Alf Gabrielsson in Uppsala, which I value very highly.

I was shocked and upset to learn of the recent death of Bertil, who by then had become a good friend and a wise mentor and who, like Bengt, had played a major role in the development of Swedish music education research, in earlier decades. The day that I formally succeeded Bertil as Chair of the Research Commission of ISME in Tampa, Florida in 1994 happened to be his 70th birthday, and my acceptance speech included the wish to be like Bertil when I am 70: he was certainly one of the coolest octogenarians around!

In the rest of this paper I would first like to outline what I see as some of the main theoretical ideas, mostly from sociology, that have driven Bengt's own research, and which have shaped the topics he has studied. There may well be others which I've omitted, for which I apologise in advance: but I shall focus on his interest in the sociology

of music education and the development of music teacher identity; the nature of music education and music education research in Scandinavia, in Europe; and, briefly, on his more recent interest in early years development and music education.

Theoretical foundations and the Sämus project

Bengt's own doctoral thesis (Olsson, 1993) was entitled 'Sämus – Music education in the service of cultural policy? A study of a teacher training programme during the 1970s'. This project, whose name stands for 'Special subject training programme in music', was an experimental music teacher training programme introduced in Sweden in the 1970s, a time when the genres of pop, rock and jazz music were being introduced into the classroom for the first time. The aim of the project was that the students should be encouraged to play and improvise in these different genres, and they were allowed a great deal of freedom in the ways in which they could do so: the objective was to engender pluralism and creativity in the attitudes of the students. However, interviews with them showed that the aesthetic standards that they used to make judgements about different pieces of work in the non-classical genres tended to be drawn from classical music, and that their self-reported identities as musicians were stronger than those they held as teachers. These musician identities were also based on classical music; and this may have derived from the attitudes of the teachers in whose classes they were learning to teach, whose training had been entirely in the classical tradition.

Bengt's analysis of this was grounded in the concept of the school as an institution, which refers not only to its buildings, administration and resources, but also to the informal, implicit and unwritten rules governing the relationships between teachers and students, and the attitudes generated by these relationships. These norms and values may well become more important in the students' behaviour and motivation than the formal rules of the institution, and could indeed be seen as a source of social influence and control. This leads on to the idea of how the identities of these trainee teachers are formed and maintained, and Bengt's data suggested that they strove to maintain their 'musician' identities through practices such as using one to one instrumental tuition with their pupils even when teaching the non-classical genres, for which a group approach may have been far more appropriate.

One area in which power relationships apply very clearly between staff and pupils is that of assessment, since the teacher clearly holds a dominant role in assessing the pupil's work. Bengt drew on Tomas Saar's (1999) analysis of pupils' experiences in terms of six different types of situated learning, two of which are particularly important with respect to assessment: 'pedagogical framing' refers to the school-based contextualisation of knowledge; it emphasises 'objective' analysis, and the formulation of clear standards of performance. 'Musical framing', on the other hand, is more flexible and less bound by formalised standards: the focus here is upon the creation of new ideas and interpretations.

Assessment is an integral part of formal, pedagogically framed music: its value and validity depend very much upon the uses to which it is put. Although 'portfolio' or 'formative' assessment' is seen as an integral part of the process of teaching and

learning, ‘summative’ assessments are much more common in music education, and are often used as external evaluations for the purposes of grading or selection. Bengt suggested that assessment can thus be seen as a vehicle for the control of informal musical activities, by retaining them within a pedagogical frame. This leads on to the idea that musical framing and the use of non-classical genres are more likely to give rise to authentic musical experiences for the teaching student as well as the pupil, and that activities which are pedagogically framed are less likely to be authentic and successful.

This turn leads on to the whole issue of the differences between informal and formal music education, as well as of the differences between music in and out of school. It is important to point out that these are not equivalent: it is possible to have both informal and formal music learning taking place inside as well as outside school. This is probably the most important current issue in music education in many countries, especially with the many developments that have been made possible by rapid developments in music technology and the use of the internet: it has been discussed in depth by writers including Hargreaves, Marshall and North (2003), Folkestad (2005, 2006), Green (2005), and North and Hargreaves (2008). There is no space to develop these arguments here, but I would suggest that they were anticipated in many ways in Bengt’s earlier work and theoretical ideas in the *Såmus* project.

Scandinavian, European and international research in music education

Bengt has not only played a pivotal role in the development of music education in Sweden and in Scandinavia throughout his career, but has also been interested in charting the nature of that development.

Nordic doctoral research in music education

Olsson (2006) reported on his ongoing analysis of the contents of about 60 PhD theses in Scandinavia, and also compared his results with a previous survey of 40 theses by Harald Jørgensen, which was completed 10 years earlier (Jørgensen, 1995). Jørgensen found that the majority of his sample (65%) dealt with one of three themes: (a) teaching methods and strategies, (b) the student’s learning processes and learning outcomes, and (c) the institutional context of music education and the nature of programmes that were offered. In comparison, Bengt found that 56% of his sample dealt with (a) teaching methods and strategies, (b) the student’s learning processes and learning outcomes, and (c) the aims and objectives of musical teaching and learning, teacher education, and professional work. In other words, there seems to have been relatively little overall change in the contents over this 10 year period. There was a strong predominance of qualitative approaches: 73% used interviews and observations. In the remaining studies (24%), different kinds of questionnaires were used, but in seven of these (15%) the questionnaire data were treated as background material for interviews. Only four of the studies (9%) used elaborated quantitative methods.

Bengt goes on to discuss these results in terms of the debate about ‘practitioner research’: i.e. research which is carried out by teachers or practitioners, and which thereby attempts to bridge the divide between theory and practice. This kind of

research has the potential to legitimate professional knowledge, and to improve practice: but it paradoxically possesses lower status, within the academy, than other forms of educational and scientific research.

The European dimension

Bengt has also been an important figure in the move towards the formation of a European national network of music education researchers, and was one of the organizing members of what we called the EuroTEAM (European Teacher Education And Music) group along with myself and Nigel Marshall from Roehampton University in the UK, Frede V. Nielsen from Copenhagen, Anna-Rita Addessi from the Bologna, Noraldine Bailer from Vienna, Barbara Kaminska from Warsaw, and Tina Selke from Tallinn: other members were also involved at different stages. The aim was to build and integrate European capacity in music teacher education: more specifically (1) to produce a European model of music teacher education which would combine the strengths, identities, histories, and best practice of each partner nation; (2) to develop self-evaluation measures which would enable teachers to monitor their professional and music teacher identity; (3) to promote the mobility of music teachers across Europe by working towards a collaborative Diploma in international music education award; (4) to develop training materials and courses for music teachers and (5) to disseminate further such training materials through web-based environments.

One of the critical issues at the time was the expansion of the EU in 2004, and we were concerned to draw in the skills, knowledge and experiences from institutions in countries new to the European Union. We saw that these new partners could bring strong cultural and musical traditions bound up with their national structures of music education, and that another key issue was the potential effect of EU membership on national identity. The role of music in national identity is a fascinating and under-explored topic which had been tackled for the first time by Folkestad (2002): the dilemma for each of the new countries was how to balance the national identities of individual countries with their need to achieve greater integration into Europe, and the role that music might play in this.

Global issues

Adrian North and I undertook a review of the major international issues in music education in “Musical development and learning: The international perspective” (Hargreaves and North, 2001). Through contacts developed within the ISME Research Commission, we invited fifteen prominent figures in music education to write a chapter about music education in their own country on the basis of some specific topics, suggested by ourselves, under the three broad headings: ‘aims and objectives’, ‘contents and methods’, and ‘student issues’. The 15 authors were as representative of the world-wide range of music education as was possible, though some regions, such as the Middle East, were not represented. There were inevitable variations in the approaches they took to this task, but there were also some unifying issues and common concerns which seemed to arise irrespective of national or regional background. We grouped these together under four main headings, namely historical,

political and cultural backgrounds; curriculum issues; aims and objectives; and learning music inside and outside schools.

Bengt wrote the chapter on Scandinavia (Olsson, 2001), in which he pointed out early on that ‘music education is very important to a great many Scandinavians....’ Not only is ‘...music...a compulsory subject in school for the first six years, followed by compulsory courses in combination with optional courses at the secondary and tertiary level....’ but also ‘...almost every community in Scandinavia has some kind of community centre for instrumental tuition outside the school’ (p. 175). Both of these represent an unusually high level of provision in comparison with most other countries: our review revealed that music was not present at all in the schools of some. The Scandinavian ‘municipal music schools’, some of which I visited along with Bengt in Sweden, are a valuable community resource: there is no such provision in the UK, for example, nor in many other countries.

This means that informal and formal music-making are both supported, which explains the strong Scandinavian tradition of community-based musical activities. In section 2 I mentioned Bengt’s analysis of the role of assessment in music education, his use of Saar’s (1999) distinction between the pedagogical and musical ‘framing’ of different musical activities provides insight into the question of authenticity in school music, and the developing identity of the trainee music teacher. The authenticity of different musical genres and performances is intimately bound up with the extent to which they are defined within one kind of frame or the other: authentic performances of pop, folk or world musics are more likely to be framed musically, and therefore to occur within informal rather than in formal contexts. The role of the trainee music teacher as either a ‘musician’ or a ‘teacher’ is also much more clearly apparent if these are seen as being musically or pedagogically framed respectively.

Even though many would accept the view ‘there’s nothing so practical as a good theory,’ and even though the relationship between theory and practice in music education has advanced a good deal in the last two or three decades (see Hargreaves, Marshall and North, 2003), it is still difficult to find convincing ways in which psychological, sociological or educational theory has had a clear influence on teaching practice or curriculum policy in music. Bengt’s theoretical perspective on these issues is a notable exception: his work shows how an effective theoretical analysis can serve to explain several practical problems.

Early years

One of Bengt’s more recent interests, as he enters his later years, is in musical learning in the early years: he is currently involved in two different early years projects. The first is the *Learning to Discern* project, an international network of researchers based in the University of Gothenburg’s Education Department and led by Ference Marton and Ingrid Pramling Samuelsson. The focus of this project is on how young children learn to discern the critical aspects of the different domains they need to master, such as learning to read and write, working with numbers, producing music, and knowing some basic facts about the natural world. To do this children need to experience certain patterns of variation and invariance in their environment, and the project is designed

to create the necessary conditions for this kind of learning, to show that it can be done, and to show how it can be done.

The second is the MIROR (Musical Interaction Relying on Reflexion) project, which has European funding to investigate young children’s musical creativity when working with a computer-based system called the Continuator. Some work has already been published on the early stages of this work by Anna-Rita Addressi and Francois Pachet (see eg. Addressi & Pachet, 2005), and Bengt is part of a European team led by Addressi and Susan Young from Exeter University in the UK, which is following up the early work. I imagine that the recent birth of his grandson has further stimulated his interest in the early years!

Conclusion

I would like to express my thanks to the editors of this Festschrift for organizing this tribute to Bengt’s massive contribution to the development of music education research not only in Sweden, but also in Scandinavia as a whole: he has truly been a pioneer, without whom many of the developments I have described would not have come about. As they have said, his many personal qualities are one inspiration for this undertaking: amongst those qualities I would include fairness, respect for others, modesty, kindness, generosity, tact, sensitivity, open-mindedness and, in particular, what I might call his ‘entrepreneurialism with a human face’. This has enabled him to make people feel valued, and at home, whilst developing important new directions and initiatives in music education research, which I have tried to outline in this chapter. It is easy to see why Gothenburg University has been anxious to appoint him to the positions of Prefekt and Dean: and he has used the same talents in acting as catalyst for many developments in music education research.

Bengt has been a great friend to me from both a personal and a professional point of view: a personal landmark for me was the award of an honorary D.Phil by the Faculty of Fine, Applied and Performing Arts in the University, the first to be made by the University in the field of music education. This was as much of a surprise to me as it was a great honour, and it was officially in recognition of my ‘most important contribution towards the creation of a research department of music education’ in the University. It was most fitting that the Dean of that Faculty in 2004 was Bengt himself, such that he personally presented my award at the Degrees ceremony.

We salute and congratulate him as he steps down from his many years of committed service to the University and to music education research, and send him our best wishes for a long and happy retirement.

Acknowledgement

I would like to thank Göran Folkestad for his valuable comments on an earlier draft of this paper.

References

- Addressi, A-R., & Pachet, F. (2005). Experiments with a musical machine: musical style replication in 3 to 5 year old children. *British Journal of Music Education*, 22, 21–46.
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. in R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, and D. Miell (eds.), *Musical identities* (pp. 151–162). Oxford: Oxford University Press.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7, 279–287.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135–145.
- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom: professorial lecture*. Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. and North, A. C. (2003). Music education in the 21st century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, 147–163.
- Hargreaves, D. J. and North, A. C. (eds.) (2001). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum.
- Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikpedagogisk forskning på doktornivå: Status og framtid. In Jørgensen, H. & Hanken, I.M. (red.). *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner, 1995: 2.
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Doctoral dissertation, University of Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education, in D.J. Hargreaves & A.C. North (Eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, pp. 290–305.
- Olsson, B. (2001). Scandinavia, in D.J. Hargreaves & A.C. North (eds.) (2001). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum, pp. 175–186.
- Olsson, B. (2006). Music teachers as researchers – a meta analysis of Scandinavian research on music education 1995–2005. In: *Abstracts of the 9th International Conference on Musical Perception and Cognition*, Eds. M. Baroni, A.R. Addressi, R. Caterina & M. Costa. Bologna, Italy: Bononis University Press, p. 847.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Doctoral dissertation, University of Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

MUSIK- PEDAGOGIK – FRÅN IDÉ TILL VERKLIGHET

INGEMAR HENNINGSSON

Ouvertyr

Bengt Olsson – professor i musikpedagogik vid Göteborgs universitet – bland många av oss enbart kallad Bengan. Bengan och jag har gjort många resor. Resor i många sammanhang och på många plan. Det har alltid varit roligt och spännande och om dem skall jag inte berätta. Jag skall inte heller berätta om alla illustra sällskap vi deltagit i tillsammans – inte om LVK, inte om RBV, inte om mamma Astrids goda mat, inte om våra resor till dottern Kristinas morfar på Ekstra Bladet i Köpenhamn, inte om våra år tillsammans i Göteborgs kammarkör och inte ens om alla vi sjungit med eller tagit ett glas med. Jag skall i stället ge min minnesbild av Bengans avgörande insats för att vi idag har en omfattande skara musikpedagogiska forskare både i Sverige och i omvärlden.

Men före eldsjälén Bengt Olsson fanns flera aktörer för och flera diskussioner om musikpedagogik.

Något om begreppet i historisk belysning

Begreppet *musikpedagogik* är i akademiska sammanhang ett relativt nytt begrepp. Musikforskaren Ingemar Bengtsson visar i sin omfattande skrift *Musikvetenskap* (Bengtsson, 1973/1977, s. 80 ff) hur olika forskare sökt kartlägga och systematisera forskning i musikfältet. Han redogör bl a för hur den amerikanske forskaren Haydon 1941, enligt Bengtsson, gör en summarisk uppställning där begreppet inryms under rubriken systematisk musikvetenskap (till skillnad från historisk). Han redogör för hur den tyske forskaren Wellek, i en artikel 1948, använder begreppet som en jämförande musikvetenskap i sin ”Systematische Musikwissenschaft”. Bengtsson avslutar sin redogörelse om delområden och interdisciplinära förbindelser med att visa den tyske forskaren

Drägers ambitiösa uppställning där begreppet placerats under rubriken tillämpad musikvetenskap¹.

Bengtsson har dock redan tidigare kort berört ämnet. Som ung licentiat ingick han som ledamot i den statliga musikutredning som startade 1947. Musikutredningen (MU) var mycket omfattande och kommittén lämnade en stor mängd förslag för det institutionaliserade musiklivet i Sverige och för alla slag av musikutbildning inklusive ett förslag om en tvåämnesutbildning med musik. Forskningsfrågorna var inte i fokus, men i en redogörelse över musikforskningen i Sverige framhåller utredningen musikpedagogikens betydelse för en god utveckling av musikundervisningen. Kommittén (läs Bengtsson) skriver:

En musikvetenskaplig forskningsgren, vars betydelse MU är särskilt angelägen om att understryka, är den musikpsykologiska-musikpedagogiska forskningen. Den praktiska tillämpningen vid sidan av denna forskning är av fundamental vikt för en ändamålsenlig och välavvägd musikundervisning från barnåren och upp till den fackmässiga musikerutbildningen. (s. 347)

Bengtssons mångårigt dominerande plats och betydelse i Sverige vad gäller forskning om och i musik är väl känd. År 1959 skriver han i en artikel om den svenska musikforskningen:

Och sist men inte minst kan många av dess [den experimentella musikpsykologins] rön komma musikpedagogiken till godo, liksom omvänt musikpedagogerna har många frågor att ställa till experimentalpsykologin.

Så länge vi i Sverige endast äger en lärostol i musikforskning och de historiska uppgifterna är så mångfaldiga, vore det säkerligen till men för den ”humanistiska” grenens sunda växt, om en ”systematisk” och ”experimentell” forskning av här antytt slag alltför tidigt finge göra sig bred och kanske draga till sig ett stort antal studerandes intresse. (Bengtsson, 1959, s. 131)

Musikpedagogik räknades alltså här in i den systematiska delen (jfr ovan), och Bengtssons resonemang är skrivet i den tid då så mycket handlade om att olika slag av tester och psykologiska förklaringar skulle kunna hjälpa musikpedagogerna att både förstå vad musikalitet är och välja ut de elever som var s k musikaliskt begåvade. Men Bengtsson var just då inte beredd på att det skulle finnas fler fokus i musikforskningen än de som gällde i Uppsala. Kanske är det också så att ”endast äger en lärostol” är centralt i citatet?

Musikpedagogen ”Bengt d.ä.”, med flera

Kunskapen och insikten om musikpedagogikens växande betydelse märks också i andra källor. Den aktive läraren i pedagogik (och senare direktören) vid Kungl. Musikhögskolan Bengt Franzén försökte på olika sätt att öka insikten om musikpedagogikens

¹ Bengtsson refererar här till Glen Haydons *Introduction to musicology : a survey of the fields, systematic and historical, of musical knowledge and research* från 1941; Albert Wellek (1948, s. 1) i tidskriften *Die Musikforschung*.; Hans-Heinz Drägers verk *Musikwissenschaft* från 1955.

plats och betydelse. Hans insatser är värda att komma ihåg också i detta sammanhang². I den utredning om högre musikutbildning som musikforskaren Bo Wallner gjorde 1964 var Bengt Franzén en aktiv deltagare. Han skrev viktiga delar av utredningen. I avsnittet om den musikpedagogiska forskningen gör han en kort lägesbeskrivning. Han utgår från den praktiska verklighet där alltfler vill bilda och utbilda sig i musik och där systematik saknas. Undervisningen utgår från den enskilde läraren mer än från ”vetenskapligt tränade musikpedagoger” (Wallner, 1964, s. 43). Han argumenterar för nödvändigheten av att en musikpedagogisk forsknings- och försöksverksamhetscentral skall inrättas och förläggas till musikhögskolan. Forskning behövs såväl för den högre musikutbildningen som för den allmänna skolans behov. Han exemplifierar: ”... i samarbete med skolöverstyrelsen planlägga försöksverksamhet med framställning och utprovning av material.” Han fortsätter argumentera för att denna verksamhet kräver en professur. Efter ny motivering av behoven och en redogörelse för professurens tänkta arbetsinnehåll kommer tidstypiska exempel över viktiga problem som behöver belysas:

- Hur utvecklas tonhöjdsdiskriminationen under barnåren?
- Hur snabbt utvecklas förmågan att separera melodiska och rytmiska moment?
- Vilka samband finns mellan sångförmåga och gehör?
- Hur mycket kan sångförmågan tränas med riktig undervisning?
- Vilken effekt har notläsningsövningar, som inte kommer i samband med instrumentspel?
- Hur uppstår en auditiv gestalt?
- Vad har musiken som klingande struktur för upplevelseskapande kvaliteter?
- Hur mycket av elevaktivitet och vilken sorts aktivitet skall till för att öka elevernas engagemang och positiva minne av musiksysselsättningarna?
- Vilken betydelse har biografiska och historiska anknytningar till musiken för upplevelsen?
- Vilken effekt skulle en ökad standardisering av kunskaps- och övningsstoffet i musikundervisningen ge?
- Vad skulle en kartläggning av elevernas attityder till musik ge?
- Hur kan man påverka elevernas attityder till musik?
- Vad är det för fundamentala behov som ligger bakom popmusikens popularitet?
- Hur sker utvecklingen från popmusik mot mera seriös musik, i de fall en sådan utvecklas kan iakttas? Vilka faktorer är här av betydelse? (s. 44–45)

Uppräkningen är intressant också för att den i sig visar på en ny elevsyn. Det är inte enbart top-down-perspektivet som gäller. Franzén ställer frågor som utgår från eleven liksom om samhällets och kulturlivets förändring. Den pekar fram emot det som skall komma inom svensk högre musikutbildning under 1970-talet där den västerländska konstmusikens hegemoni bryts. Inom ramen för den nya tvåämneslärarutbildning med musik får de studerande lov att spela musik från andra repertoarområden³. Det skulle

² Han publicerade 1959 bl.a. skriften *Att bedöma musikelever*. Nordiska musikförlaget. Stockholm: Klara civiltryckeri.

³ En beteckning från 1970-talet som bland annat användes av OMUS-kommittén (se nedan).

dock krävas än fler statliga utredningar innan musikpedagogisk forskning var etablerad i Sverige. Inom ramen för ISME – International Society for Music Education – bildades 1968 ett första arbetsutskott med inriktning mot musikpedagogik, Commission for Research in Music Education. En av initiativtagarna var Bengt Franzén (Reimers, 1977).

Den 1960-talsutredning som främst berör musikpedagogiken är musikutredningen Musikutbildning i Sverige (SOU 1968:15). Utredningen har tagit in förslagen från den Wallnerska utredningen 1964. I betänkandet hänvisas också till de anslags-äskanden som Musikaliska akademien (KMA) gjort 1966 och 1967. I dessa har argumenten ytterligare förstärkts och KMA säger bl.a.:

Musikundervisningens speciella karaktär och det musikaliska materialets snabba förändringar har också skapat osäkerhet om mål och medel inom musikundervisningen, ... (s. 209)

Den senaste utredningen om musikutbildning i Sverige ägde rum under 1970-talet. Kommittén (OMUS⁴) föreslog dels att det skulle inrättas en professur i tillämpad musikpedagogik, dels att ett dokumentationscentrum skulle inrättas och förläggas till Stockholm (SOU 1976:33, s. 277). Inte förrän 1987 anvisas statliga medel till professuren och efter en interimslösning tillsätts den 1989 med Lennart Reimers som den förste professorn. Han efterträds senare av Bengt Olsson. Reimers beskriver den musikpedagogiska forskningens framväxt i ett tydligt stockholmskt perspektiv i bokverket Musikliv i Sverige (Reimers 1994, s. 143). Här visas enbart fram det som han själv och musikpedagogen och musikern Kurt Lindgren planerade och genomförde vid KMH. Att något hänt i Göteborg saknas helt i beskrivningen.

Musikpedagogen ”Bengt d.y.” och några viktiga internationella kontakter

Bengt Olsson – prefekt vid dåvarande Musikhögskolan vid Göteborgs universitet – tog 1986 initiativ till forskningsförberedande kurser i musikpedagogik. Tanken var att vetenskapliggöra i första hand musiklärarutbildningen och ge nya perspektiv för professionsutbildningen. För att komma igång med kursverksamheten kontaktades den alltid entusiastiske Jan Ling, som var musikvetenskaplig professor i Göteborg.⁵ Tillsammans med ytterligare föreläsare, bl.a. från ämnena pedagogik och vetenskapsteori, startade den första kursen för de då inbjudna pedagogik- och metodiklärarna från alla de sex svenska musikhögskolorna.

Internationella kontakter var en nödvändig del i ämnets uppbyggnad och etablering. Under 1980- och 90-talen växte kontaktnätet. Viktiga och berikande kontakter fanns

⁴ OMUS – Organisationskommittén för högre musikutbildning i Sverige. Den lämnade flera betänkanden och slutbetänkandet kom 1976. Efter remissbehandling genomfördes delar av förslagen från 1978.

⁵ Musikvetenskap var en avdelning inom Musikhögskolan vid Göteborgs universitet under ett drygt decennium från mitten av 1980-talet

bl.a. i Tyskland, Österrike och framför allt i Storbritannien. Professor Keith Swanwick vid Institute of Music Education vid London University blev en nyckelperson. Med sitt omfattande internationella kontaktnät öppnade han dörrar för Göteborg. Han förmedlade namn, adresser, telefonnummer i en ständigt pågående dialog kring ämnets utveckling på den svenska västkusten. Den enskilt viktigaste externe personen för musikpedagogikens utveckling i Göteborg blev professor David J Hargreaves. Med hjälp av extra pedagogiska medel från Göteborgs universitet kunde David bli gästprofessor i musikpedagogik under ett antal år. Hans rika erfarenhet av såväl forskning inom det estetiska området, lärande och barns utveckling som av undervisning och handledning inom forskarutbildning var avgörande för inte enbart den göteborgska utvecklingen. Han byggde kontakter i hela den svenska musikakademiska världen och blev ”a very important person” för samtliga musikhögskolors utveckling av ämnet.

Bengt Olsson insåg också snabbt att det var nödvändigt att få en kritisk massa för ämnets utveckling och för de personer som skulle kunna vara verksamma i det musikpedagogiska forskningsfältet. Flera personer i de nordiska länderna deltog som föreläsare i de forskningsförberedande kurserna i Göteborg. Vid Norges Musikhögskole i Oslo fanns professorn i musikpedagogik Harald Jørgensen och vid Danmarks Lærerhøjskole i Köpenhamn fanns professor Frede V Nielsen. Bengt hade snabbt byggt goda relationer till dessa kloka och erfarna personer och tillsammans blev denna trojka en strategisk och kraftfull ledning för utvecklingen av ämnet i Norden. De startade nätverket NNMPF – Nordiskt Nätverk för MusikPedagogisk Forskning, som snabbt blev en fruktbar mötesplats för såväl forskare som doktorander inom ämnet. Med ekonomisk hjälp från NORAD – Norwegian Agency for Development Cooperation – kunde de starta en årligt återkommande konferensverksamhet. Här inbjöds forskare av olika slag, här rapporterades från pågående projekt, här kunde doktorander lägga fram texter och få kritik och här byggdes viktiga kontakter. Bengt Olsson stora sociala kompetens bidrog självklart också till att nätverket fortfarande är livaktigt. De tre professorerna Bengt, Frede och Harald kom sen, tillsammans med några andra numer väl etablerade professorer och forskare, att bli en informell kvalitetssäkringsgrupp i många doktoranders och unga forskares tillvaro. I denna professionella och kritiskt kreativa miljö har många avhandlingar i vardande fått möjlighet att växa.⁶

Musikpedagogikens roll för att bilda konstnärlig fakultet

Att bilda en självständig konstnärlig fakultet var något helt nytt i denna del av världen och idén ifrågasattes av många. Den fakultetsbildning som fanns vid Göteborgs universitet var egentligen en del av den humanistiska. Den mest centrala frågan för fakultetsbildande var frågan om forskning. Konstnärligt utvecklingsarbete hade funnits inom Musikhögskolans verksamhet sedan 1970-talet. Det var en del av OMUS viktiga insatser. Men forskning? Nej, det fanns inte och kunde väl inte finnas? Men, forskning fanns trots allt inom det konstnärliga fakultetsområdet genom ämnet musikpedagogik och dekanus Bengt Olsson var själv en av de få disputerade. Han arbetade också på central

⁶ Se t.ex. Sven-Erik Holgerssens artikel i denna skrift: *Aktiviteter i Nordisk Netværk for Musik-pædagogisk Forskning*

nivå bl.a. i universitetsrektor Bo Samuelssons dåvarande ledningsgrupp och hade tydligt visat att ”konstnärerna” kunde medverka och ta ansvar för universitetets gemensamma frågor. Under dessa år växte intresset för högskolepedagogiska frågor vid Göteborgs universitet bl.a. genom pedagogikforskaren Ference Martons många väsentliga bidrag kring begreppet *kunskapsbildning*. Samuelsson och Olsson fann varandra också här och tillsammans lyckades de så småningom få igenom ett styrelsebeslut om bildandet av den konstnärliga fakulteten i Göteborg. Att ämnet musikpedagogik fanns inom fakulteten var avgörande för styrelsens beslut (B. Samuelsson, personlig kommunikation 2011-03-04).

Musikpedagogiken kom till Göteborg för att stanna. Många idéer, synsätt, värderingar och ideologier har genom historien vävts samman tack vare ett flertal eldsjälaars insatser. Bengt Olsson var den som kunde knyta samman alla dessa till en hållbar och färgrik väv till nytta för såväl ämnet som för den konstnärliga fakulteten.

Referenser

- Bengtsson, I. (1959). Den svenska musikforskningens aktuella läge och uppgifter, *Svensk tidskrift för musikforskning*. 1959. Svenska samfunders för musikforskning. Stockholm: I. Marcus boktryckeri.
- Bengtsson, I. (1973/1977): *Musikvetenskap, En översikt*. Stockholm: Esselte Studium AB
- Reimers, L. (1977). Aktuell musikpedagogik Kreativitet – didaktik – forskning. *Svensk tidskrift för musikforskning* 59:1. Svenska samfunders för musikforskning. Stockholm: Göteborgs Offsettryckeri AB.
- Reimers, L. (1994). Musikutbildning och dess omdanande. *Musikliv i Sverige. Konst-musik, folkmusik, populärmusik 1920–1990*. Stockholm: T Fischer & Co.
- SOU 1954:2, *Musikliv i Sverige*. Betänkande med förslag till åtgärder för att främja det svenska musiklivets utveckling avgivet av 1947 års musikutredning. Stockholm.
- SOU 1968:15, *Musikutbildning i Sverige*. Betänkande avgivet av 1965 års musikutbildningskommitté. Stockholm.
- SOU 1976:33, *Musiken, samhället, människan*. Betänkande avgivet av Organisationskommittén för högre musikutbildning. Stockholm.
- Wallner, B. (1964). PM – *Den högre musikutbildningen. En skissering av dess framtida utformning*. PM E1964:5 från Ecklesiastikdepartementet. Stockholm. (opublic.)

AKTIVITETER I NORDISK NETVÆRK FOR MUSIK- PÆDAGOGISK FORSKNING

SVEN-ERIK HOLGERSEN

Enhver der beskæftiger sig med videnskabelig virksomhed er bevidst om, at man altid står på skuldrene af andre; man bygger i et eller andet omfang videre på eksisterende viden. De bredeste skuldre er i denne sammenhæng de erfarne forskere i musikpædagogik, som der ved etableringen af Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning i 1992 kun var en god håndfuld af i hele Norden. Netværket har fra begyndelsen haft til formål at støtte uddannelsen af det voksende antal doktorander, og dette formål har gennem årene været understøttet af netværkets to hovedaktiviteter:

1. Med kun to undtagelser har netværket hvert år siden 1994 afholdt konference med det formål at præsentere og diskutere aktuel nordisk forskning i musikpædagogik. Konferencerne har desuden givet anledning til egentlige samarbejder om forskning.
2. Meget af denne forskning er løbende blevet publiceret i Nordisk Musikkpædagogisk Forskning Årbok, der med 2010 udgaven er udkommet 12 gange foruden den første artikelsamling, der udkom i 1995. Årbogen repræsenterer en øget vidensmængde og en form for videndeling, som har været helt afgørende for etableringen af musikpædagogik som forskningsfelt i Norden.

Også denne lille artikel bygger videre på tidligere publikationer. Harald Jørgensen skrev i 2002 om tilblivelsen af det nordiske netværkssamarbejde som et bidrag til *Musikpædagogiske refleksioner, Festskrift for Frede V. Nielsen*, og Frede fulgte op i 2007 med en artikel om den videre udvikling af det nordiske samarbejde om musikpædagogisk forskning i *Kunskapens kunst, Vänbok till Börje Stålhammar*.

I forlængelse af disse to artikler vil jeg i det følgende give en kort status over netværkets to hovedaktiviteter: konferencerne og årbogen.

Harald Jørgensen (2002) har skrevet mere detaljeret om etableringen af netværket og de første 10 år af dets historie. Bengt Olsson deltog i den arbejdsgruppe, der tog hånd om de første konferencer. Bengt var leder af netværket 1997–1999 og har desuden været medlem af redaktionen for årbogen 1997–2000.

Konferencer, årstal og værtsinstitution

- 1. 1994 Danmarks Lærerhøjskole, København
- 2. 1995 Musikhögskolan, Piteå
- 3. 1996 Musikvidenskabeligt institut, Århus Universitet
- 4. 1997 Musikkhøgskolen, Tromsø
- 1998 *Ingen konference*
- 5. 1999 Musikhögskolan, Göteborgs universitet
- 6. 2000 Norges Musikkhøgskole, Oslo
- 7. 2001 Danmarks Pædagogiske Universitet, København
- 8. 2002 Sibelius Akademiet, Helsinki
- 2003 *Ingen konference*
- 9. 2004 Høgskolen i Hedmark
- 10. 2005 Kungliga Musikhögskolan, Stockholm
- 11. 2006 Danmarks Pædagogiske Universitet, København
- 12. 2007 Sibelius Akademiet, Helsinki
- 13. 2008 Norges Musikkhøgskole, Oslo
- 14. 2009 Örebro universitet, Musikhögskolan
- 15. 2010 Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö
- 16. 2011 Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København

Foruden de årlige konferencer har der været afholdt to forskningsseminarer med det formål at etablere konkrete samarbejder om forskning i musiklæreruddannelser. De to seminarer blev arrangeret af Danmarks Pædagogiske Universitetskole december 2008 og af Norges Musikkhøgskole december 2010. Dette initiativ voksede direkte ud af konferencerne, hvor en række forskningsprojekter om musiklæreruddannelser blev præsenteret og gav anledning til drøftelser på tværs af medlemsinstitutionerne.

Den relativt store forskningsvolumen med fokus på musiklæreruddannelser står i modsætning til – og er til en vis grad ligefrem foranlediget af, at musikfaget på mange institutioner har tiltagende vanskelige vilkår. Derom vidner den rapport om musikundervisning og –uddannelse i Danmark, som Frede V. Nielsen omtaler i sin artikel andetsteds i dette bind.

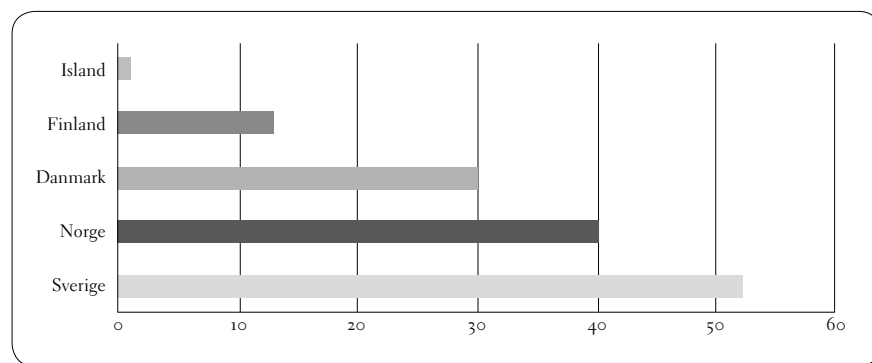
Et spændende perspektiv for Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning er derfor, om det fremover kan bidrage med forskningsbaseret viden ikke mindst om begrundelsesproblematikken, som der er stor brug for i den mere politiske debat om musikfaget på alle niveauer.

Årbogen

Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok blev grundlagt med en artikelsamling i 1995, siden 1997 med titel af årbog, og i 2010 var der udkommet i alt 13 bind. Harald Jørgensen var hovedredaktør for de første 3 bind, Frede V. Nielsen for de følgende 9 bind og i 2010 var Sven-Erik Holgersen hovedredaktør.

Årstal	Årbog	Redaktion
1995	Nordisk musikkpædagogisk forskning	H. Jørgensen og I. M. Hanken
1997	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok	H. Jørgensen, F. V. Nielsen og B. Olsson
1998	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok	H. Jørgensen, F. V. Nielsen og B. Olsson
1999	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 3	F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen og B. Olsson
2000	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 4	F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen og B. Olsson
2001	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 5	F. V. Nielsen og H. Jørgensen
2002	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 6	F. V. Nielsen og S. G. Nielsen
2004	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 7	F. V. Nielsen og S. G. Nielsen
2006	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 8	F. V. Nielsen og S. G. Nielsen
2007	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 9	F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen
2008	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 10	F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen
2009	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 11	F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen
2010	Nordisk musikkpædagogisk forskning Årbok 12	S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen

Serien af årbøger omfatter i alt 143 artikler, herunder kommentarer og forskningsnoter, siden den første artikelsamling udkom i 1995, og artiklerne fordeler sig på de nordiske lande som vist i figur 1, hvortil kommer 6 tyske og 1 amerikansk bidrag, der er inviteret af netværket.



Figur 1. Antal publikationer i Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbok 1995–2010

Emnerne for artiklerne dækker en stor del af hele det musikpædagogiske felt. Nogle hovedkategorier om den musikpædagogiske kundskabsinteresse træder imidlertid frem:

- Musikalsk læring og udvikling
- Musikdidaktik og -didaktologi
- Musiklæreruddannelse, professionalisering og institutionsperspektiv
- Videnskabsteori og metodologi
- Videnskabssociologi og -filosofi

Disse kategorier er de absolutte topscorere, når man ser artiklerne i et overordnet perspektiv. Denne kategorisering dækker naturligvis over mange forskellige praksisser og teoretiske problemstillinger, men det er karakteristisk at interessen for videnskabelige grundlagsteorier er stor i Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning.

Denne interesse er kommet til udtryk både ved konferencerne og i årbogen, hvor en række væsentlige temaer har været:

- den musikpædagogiske forsknings genstand og teorigrundlag
- teorityper og brug af teori i musikpædagogisk forskning
- hovedtraditioner såsom hermeneutik, fænomenologi, socialkonstruktivisme og poststrukturalisme samt disses implikationer for forskning i musikpædagogik

Den teoretisk og filosofisk funderede refleksion over, hvad musikpædagogik er / kan være / bør være / ville kunne være, er – måske – en væsentlig grund til, at nordisk forskning i musikpædagogik har noget værdifuldt at tilbyde også i et internationalt perspektiv

En note om sprog

I forbindelse med et seminar på Norges Musikkhøgskole mødtes Bengt Olsson, Hermann Josef Kaiser (professor ved universitetet i Hamburg) og jeg i lobbyen på Hotel Gyldenløve i Oslo. Kaiser havde tidligere boet i Sverige og kunne derfor tale lidt svensk, men talte dog fortrinsvist tysk og engelsk. Bengt talte svensk, dansk (!) og engelsk, og jeg talte dansk, engelsk og lidt tysk. En kinesisk gæst i hotelloobbyen kom hen til os og spurgte vantro: Do you actually understand each other?

Situationen illustrerer, at det er ganske praktisk at have et sprogfællesskab, men den minder også om, at der er et særligt sprogproblem i NNMPF, fordi danske, norske og svenske deltagere kan forstå hinandens sprog, mens kommunikationen mellem skandinaviske, finske og til dels islandske deltagere af hensyn til alle parter må foregå på engelsk.

Årbogen optager artikler på skandinaviske sprog, engelsk og tysk, og i de senere år er alle artikler forsynet med et engelsk abstract, som gør det muligt for netværket at synliggøre sig over for omverdenen. Konferencsproget i plenumsessioner er af samme årsag engelsk, men netværkets sprogpolitik har dog hidtil været at give mulighed for at præsentere på både skandinaviske sprog og engelsk. Der er ingen tvivl om, at det vil være et tab, hvis denne sprogpolitik på et tidspunkt ikke længere kan fastholdes, selv om det også er afgørende for deltagere i det nordiske netværk at publicere på engelsk. Når denne artikel er skrevet på dansk, er det udtryk for en politisk holdning om, at skandinaver bør værne om deres sprog, fordi det er vigtigt at udvikle tanker og begreber om musikpædagogik på sit eget sprog. Ikke af dovenskab eller fordi man er ignorant over for andre, men fordi sproget er nært knyttet til den (musikpædagogiske) kultur, man er en del af, og som i nogle tilfælde er uoversættelig til andre sprog.

Det danske sprog er samtidig en hilsen til Bengt, som taler udmærket dansk – men som alligevel foretrækker at tale svensk i faglige diskussioner!

Referencer

- Jørgensen, H. (2002). Nordisk samarbeid om forskning og forskerutdanning i musikk-pedagogikk: En organisationshistorie. I: Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., Jørgensen, H. & Olsson, B.: *Musikpædagogiske refleksjoner. Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nielsen, F. V. (2007). Netværk for musikpædagogisk forskning: Notater om et nordisk samarbejde. I: Georgii-Hemming, E., Tholén, U. & Törnblom, K.: *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar. Skriftserie Forskning 2007:1. Musikvetenskap*. Musikhögskolan, Örebro Universitet.

KONSTNÄRLIGA PROCESSER I MUSIK – ETT TVÄRVETEN- SKAPLIGT FORSKNINGS- OMRÅDE

CECILIA K. HULTBERG

Tvärvetenskaplig forskning är ett aktuellt begrepp i dagens vetenskapssamhälle, både på institutions-, fakultets- och lärosätesnivå. Det blir allt vanligare att etablerade forskare från olika discipliner samarbetar inom ett gemensamt valt problemområde, antingen därför att de på eget initiativ har planerat ett vetenskapligt samarbete, eller därför att de är knutna till ett mångvetenskapligt centrum. Bakom detta uppsving för interdisciplinär forskning ligger den ganska vardagliga insikten, att belysning från olika håll ger möjligheter att uppmärksamma fler intressanta aspekter av ett givet problemområde, än om det belyses från ett enda håll. En viss försiktighet är emellertid på sin plats, eftersom belysning från flera olika utgångspunkter visserligen kan ge bidra till ny kunskap om ytskiktet av det område som undersöks, men kanske inte mycket mer. Risken finns, att intresset för nyupptäckta aspekter på ytan skymmer blicken för något som skymtar strax under den. Detta något behöver kanske en mer djupgående belysning från en väl vald utgångspunkt, eller kanske ett par närbelägna studier i en relevant disciplin eller forskningssamarbete mellan ett par närbesläktade discipliner.

Konstnärliga processer i musik utgör ett stort och ännu i relativt liten utsträckning undersökt forskningsområde som kännetecknas av stor komplexitet. Därför finns det behov av både mångvetenskapliga projekt, separata studier inom olika discipliner och samforskning mellan få, närbesläktade discipliner. Jag vill här rikta uppmärksamheten mot det senare, framför allt mot samforskning mellan de två yngsta forskningsämnena

inom musikområdet, musikpedagogik och konstnärlig forskning i musik, som båda hör hemma på musikhögskolor (i konstnärlig forskning inbegriper jag också forskning i konstnärlig gestaltning). Som avstamp för diskussionen utgår jag från några tankar om kunskapsutveckling i musik.

Kunskapsutveckling i musik

Musik är en allmänmänsklig företeelse, som ingår i alla mänskliga kulturer. Musik rör sig i tidens dimension och liknar på så sätt mänskligt liv (Davies, 1994) samtidigt som musik inte avbildar mänskligt liv (Rousseau, 1984) utan snarare används för att symboliskt representera olika aspekter av mänskligt liv (Langer, 1942). Enligt Peretz (2001) är musik till och med "... ett sådant nyckelelement i mänsklig beteendepertoar att det kan anses vara ett definierande mänskligt attribut" (s. 128, min översättning). Med tanke på detta är kunskap om människors sätt att utveckla sitt musikaliska kunnande ett område av stor generell betydelse.

Detta innebär att det är angeläget att genom forskning bidra till djupare kunskap om lärande och kunskapsutveckling i musik. "Kunskapsutveckling" representerar här sådant lärande som de lärande individerna upplever som meningsfullt, och som de därför kan förvalta och utveckla. I kulturhistorisk teori, respektive i ett kulturpsykologiskt perspektiv, beskrivs detta som att individer internaliserar ny kunskap, gör den till sin egen, och förmår presentera (externalisera) den i olika sammanhang (Vygotskij, 1981/1934; Bruner, 2002/1996); i resonemang om traderad kunskap relateras detta till hur individer utvecklar förtrogenhet med etablerade konventioner (Polanyi, 1967; Rolf, 1991). Dewey (1939) talar i stället om vikten av att upplevelser är kontinuerliga och har hög kvalitet, och att de därför lämnar ett bestående avtryck som individen kan använda sig av för att utveckla sitt kunnande. I musikalisk kunskapsutveckling ingår både allmänmänskliga aspekter – som timbre, prosodi, dynamik, tempo – och kulturellt särskiljande – som tonalitet, melodik och harmonik (Frick, 1985; Juslin, 1997; Peretz, 2001) för att uttrycka eller väcka känslor. Det är detta, tillsammans med tidsdimensionen i musik som företeelse, som gör att det är svårt att beskriva musikalisk kunskapsutveckling i ord, att begreppslicgöra den. Musikaliskt kunnande är visserligen ofta klingande, med det har en outtalad dimension (snarare än tyst, jfr. Polanyi, 1967) som gör det än mer angeläget att undersöka, särskilt med tanke på att musik kan anses vara ett mänskligt definierande attribut.

Konstnärligt kunnande intar en särställning genom att det förutsätter ett personligt uttryck, något som är annorlunda än det som redan är känt. Konstnärligt musikaliskt uttryck kan röra sig inom ramarna för estetiska konventioner – till exempel genom att kombinera etablerade estetiska uttryckssätt i en viss musiktradition på nya sätt – eller gå utöver dem. För att även lyssnare skall kunna uppfatta det konstnärliga uttrycket som meningsfullt är det emellertid väsentligt att det knyter an till något som lyssnarna kan relatera till, det vill säga till kulturellt överenskomna konventioner eller till allmänmänskliga aspekter, ofta bådadera, eftersom de delvis överlappar varandra.

Det lärande och den utveckling som leder fram till konstnärligt kunnande i musik utgör ett kärnområde för musikpedagogisk forskning. Detta område överlappar till stor del ett centralt område för konstnärlig forskning i musik, nämligen konstnärliga processer. Det innebär inte nödvändigtvis att forskare från dessa båda granndiscipliner

måste samarbeta i gemensamma forskningsprojekt om detta överlappande område, men att det mycket väl kan vara relevant att göra det, något som jag har mångåriga positiva erfarenheter av att göra, och som jag diskuterar här.

Kollegial forskning om konstnärliga processer i musik

För all forskning gäller att forskare noggrant bör analysera sin egen förförståelse av det problemområdet som de har valt. En viktig anledning till detta är att forskares förförståelse utgör en del av deras teoretiska perspektiv. En särskilt delikat del av förförståelsen är forskares outtalade kunskap, för-givet-taganden, eftersom det är först när de har reflekterat över detta som de kan förhålla sig kritiskt reflekterande till det. Just när det gäller konstnärliga processer kan därför de delar av förförståelsen vara problematiska, som är svåra att beskriva i ord men till exempel kan representeras i klingande form. Men, det behöver inte vara nödvändigt att verbalisera allt i detalj; i stället kan det vara en viktig insikt att det kan vara särskilt intressant att belysa verbalt svårgreppbara aspekter i samarbete med en kollega som delvis delar samma förförståelse men delvis har en annan, och som därför vinklar belysningen på ett sätt som gör att underliggande skikt synliggörs när båda ljusen riktas mot just denna aspekt.

På motsvarande sätt kan samarbete mellan kolleger med delvis samma förförståelse bidra till att de tillsammans kan sätta nytt ljus på aspekter som ännu inte ingår i någon deras förförståelse, utan just utgör en intressant del av det området som skall undersökas. För forskning om konstnärliga processer i musik ligger det nära till hands att tänka sig ett samarbete mellan en konstnärligt forskande musiker och en forskare i musikpedagogik med erfarenheter som musiker.

Jag vill exemplifiera detta med erfarenheter från två egna, fleråriga konstnärliga forskningsprojekt (finansierade av Vetenskapsrådet), som utgått från denna tanke. Även om projekten har haft olika teman (tolkningsprocesser respektive musikalisk kunskapsutveckling relaterad till vissa instrument), har båda två avsett ett problemområde som kan beskrivas som konserterande och undervisande musikers konstnärliga processer i naturlig professionell kontext, och deras kunskapsutveckling i dessa: Som forskare i musikpedagogik med bakgrund som kammarmusiker har jag följt konserterande musiker under deras instuderingar som lett fram till offentliga konserter och CD-inspelningar, samt i deras undervisning på musikerutbildningar (vi har huvudsakligen använt videodokumentation, men också ljudinspelning). Musikerna har varit med i planeringen av sina delstudier och valt att medverka på olika sätt: som aktiva deltagare, som ledare för forskningsanknutna utvecklingsprojekt eller som konstnärliga forskare. I alla delstudierna har musikerna och jag tillsammans följt upp dels de olika dokumenterade sessionerna, dels processerna som helhet, med analytiska samtal om deras agerande och överväganden. Beroende på hur musikerna har valt att medverka har också deras bidrag till analysen varierat.

De delstudier där musikerna gått in som ledare för konstnärliga utvecklingsprojekt eller som forskare har varit intressanta på ett särskilt sätt. I dessa delstudier, som faktiskt har haft karaktären av samforskning mellan två närliggande discipliner, har det varit värdefullt att kunna fortsätta den gemensamma analysen i flera omgångar, växelvis med separata, individuella re-analyser. För analysens kvalitet har det varit viktigt att vi

har haft en gemensam förförståelse – konstnärlig såväl som teoretisk – av väsentliga delar av problemområdet, men inte av hela. Därför har vi kunnat förstå det mesta av det som kollegan har velat kommunicera, men inte alla underförstådda innebörder, vilket i sin tur har lett till fortsatta fruktbara analytiska diskussioner.

Spänningsfältet mellan den gemensamma delen av vår förförståelse och de individuellt olika delarna av den har underlättat för oss att gemensamt uppmärksamma hur olika aspekter kan samverka i musikalisk kunskapsutveckling. I samband med presentationer på konferenser och för kolleger med olika arbetsområden både på musikhögskolor och i helt andra sammanhang har vi också sett hur detta har öppnat för konstruktiva diskussioner. Det hänger kanske samman med att synergieffekterna i just dessa projekt gäller kunskapsutveckling i konstnärliga processer som studerats i naturlig kontext, förvisso ett centralt tema för musikhögskolor, men också något som rör kunskapsutveckling på ett generellt plan, med tanke på att musik kan anses vara ett definierande mänskligt attribut.

En välkommen möjlighet för musikhögskolor – och en utmaning

Med den expertis inom både konstnärlig och musikpedagogisk forskning som nu utvecklats på flera musikhögskolor anser jag att det är en viktig uppgift att ta vara på de synergieffekter som samarbete mellan musikhögskolornas egna forskningsdiscipliner kan ge. Det gäller särskilt forskning om inommusikaliska aspekter där det är väsentligt att de forskare som ingår i samarbetet har en förförståelse som bygger på gedigna egna erfarenheter som musikaliska praktiker för att den gemensamma analysen skall kunna ge goda synergieffekter. På ett generellt plan är en sådan förförståelse väsentlig för att resultaten skall vara relevanta för praxisfältet.

Det är naturligtvis fullt möjligt att bidra med intressant och relevant ny kunskap, både i forskningsstudier inom en disciplin och i tvärvetenskapliga samarbetsprojekt med discipliner utanför musikhögskolor. Detta framgår också av den hittills sammanlagda forskning som avser olika aspekter av ”agerande i samband med musik”, inklusive förutsättningar för och påverkan på detta. För att en omfattande kollektiv, vetenskapligt grundad kunskapsbas om detta område skall fortsätta att byggas upp och hållas aktuell är det också fortsättningsvis angeläget med forskning om olika delområden – i olika discipliner, med olika teoretiska perspektiv och metoder. Men, eftersom resultat om lärande och utveckling genom musicerande har en central plats i området ”agerande i samband med musik”, är det också av central betydelse att synergieffekter i forskning om detta tas tillvara.

Detta innebär, i sin tur, inte bara en möjlighet utan också en utmaning för musikhögskolor med både musikpedagogisk forskning och konstnärlig forskning i musik. Eftersom dessa två musikhögskolebaserade discipliner är relativt unga, har de haft behov av att i lugn och ro etablera sig och finna sina respektive identiteter. Som jag ser det, har detta lett till avgränsningar som kan vara befogade under ett ämnes uppbyggnadsfas, men som i längden inte är nödvändiga, och som inte heller görs i många andra etablerade discipliner. För att se detta behöver vi bara gå till ett annat närliggande akademiskt ämne: musikvetenskap.

Från att tidigare har hetat musikhistoria har musikvetenskap utvecklats till ett mångvetenskapligt område, både vad gäller ansatser, metoder och problemområden. Både musikpedagogik och forskning i konstnärlig gestaltning i musik har rötter i musikvetenskap. Intressant är också ett internationellt perspektiv, där den årliga konferensen CIM – Conference on interdisciplinarity in musicology – utgår från något som vi skulle kunna översätta till ”musikvetenskaper”, som förutom det vi på svenska menar med musikvetenskap omfattar musikpedagogik, konstnärlig forskning i musik, musikpsykologi och fler delområden, som inte är definierade på svenska. Flera andra återkommande internationella konferenser (ISPS: International Symposium of Performance Science) och forskningsinstitut (ORCiM: Orpheus research centre in music, Gent) är tematiska – och därigenom mångvetenskapiga – snarare än ämnesrelaterade. Även konferenser som på svenska kan uppfattas som ämnesrelaterade spänner i själva verket ofta över flera discipliner; detta gäller inte bara CIM som representant för musikvetenskaper och ORCiM, för konstnärlig forskning (ORCiM), utan också musikpedagogik (t.ex. RIME: Research in music education, Exeter). Samtliga dessa exempel är relevanta för det område där musikpedagogik och konstnärlig forskning överlappar varandra.

Ett växande intresse för synergieffekter mellan närliggande discipliner är tydligt: Både på CIM-konferenserna och på ISPS-symposierna efterlyses forskning med tvärvetenskapliga angreppssätt – på CIM är det till och med en förutsättning för att en presentation skall accepteras. På många andra internationella konferenser efterfrågas tematiska minisymposier, där flera forskare enas om ett gemensamt tema. Detta manar till eftertanke för oss som representerar forskning i musikpedagogik och konstnärlig forskning i musik på svenska musikhögskolor. Det internationella intresset för ämnesövergripande forskning gör det än mer angeläget att också i Sverige utveckla olika samarbetsformer mellan våra ämnen.

Idag – och i morgon?

I dagsläget är det möjligt både som konstnärlig forskare och som forskare i musikpedagogik att leda och delta i konstnärliga forskningsprojekt, som riktar sig mot en medverkande konstnärs verksamhet. De förutsättningar som de två ämnenas institutions-tillhörighet erbjuder innebär både goda möjligheter att samarbeta och att återkoppla forskningsresultat till professionell verksamhet och till utbildning på olika nivåer. Internt, på musikhögskolor, kan forskningssamarbete kring konstnärliga processer i musik bidra till kvalitetsutveckling i högre musikutbildning, inte minst genom att den bidrar till ämnesövergripande diskussioner och till utveckling av gemensamma begrepp.

Därutöver kan forskningsresultat om konstnärliga processer på expertnivå också ha implikationer för undervisning i lägre åldrar, särskilt när det gäller utveckling av personligt uttryck. Eftersom ”konstnärligt uttryck” som begrepp rymmer en personlig dimension relaterad till överenskomna konventioner, finns det ingen tydlig avgränsning varken när det gäller teknik eller ålder. Konstnärlig kunskapsutveckling är därför något som inte bara skickliga musiker kan ägna sig åt, utan något som kan gå långt ner i åldrarna. Detta motsvarar också synen på musik som ett definierande mänskligt attribut, som jag hänvisat till i avsnittet Kunskapsutveckling i musik. Med den avgränsning för konstnärlig forskning, som görs i den nationella konstnärliga forskarskolan är det emellertid inte möjligt att inom just detta ämnesområde studera barns konstnärliga processer,

eftersom den konstnär, vars processer undersöks, förutsätts vara (med-)forskare. Det är däremot möjligt att välja detta problemområde i musikpedagogik, länkat till lärande och kunskapsutveckling. Bland forskningsledarna för projekten i konstnärlig forskning och utveckling, som hittills finansierats av Vetenskapsrådet, återfinns både konstnärligt verksamma musiker och forskare i musikpedagogik.

Jag undrar vilka som på sikt kommer att ha möjlighet att bedriva forskning om konstnärliga processer och vad som kommer att räknas som detta – något som är viktigt både för forskarutbildning och senior forskning med externa medel. Jag undrar om det kommer att finnas en större andel forskare i musikpedagogik med musikerbakgrund än idag. I de projekt som jag har hänvisat till tidigare i kapitlet har jag tack vara min egen bakgrund som kammarmusiker haft värdefull kännedom om konstnärliga processer, vilket i sin tur har underlättat att hålla fokus på inommusikaliska aspekter i de gemensamma analytiska samtalen.

Som motsvarighet till detta undrar jag också om det framgent kommer att finnas en större andel konstnärliga forskare i musik som riktar sitt intresse mot andras konstnärliga processer – även i yngre åldrar – och gärna undersöker detta i tillsammans med forskare i musikpedagogik. Jag kan föreställa mig en kritiskt reflekterande, konstnärligt verksam musiker som just den medforskare som en kollega i musikpedagogik önskar samarbeta med i projekt om barns och ungdomars konstnärliga processer. Detta just därför att han/hon delvis har samma förförståelse men delvis har en annan. Musikerforskaren kan då mot bakgrund av sin egen reflekterade erfarenhet av konstnärliga processer inom sitt expertområde vinkla sin belysning av problemområdet på ett sätt som gör att underliggande skikt synliggörs när också musikpedagogen belyser det.

Svaren på frågorna har konsekvenser för kommande studenters möjligheter att på olika individuella vägar kvalificera sig för forskarstudier med sikte på att som disputerade forskare ge fortsatta bidrag till en kollektiv kunskapsbas om konstnärliga processer. Men det är en annan historia. Idag är det enligt min uppfattning viktigt att utveckla formerna för samarbete om konstnärliga processer i musik mellan företrädare för musikpedagogisk och konstnärlig forskning. För att kunna använda oss av de synergieffekter som detta kan ge måste vi åstadkomma dem.

Referenser

- Bruner, J. (2002/1996). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Davies, S. (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca: Cornell UP. USA.
- Dewey, J. (1939). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Frick, R. W. (1985). Communicating emotion.: The role of prosodic features. *Psychological Bulletin*, 97, 412–429.
- Juslin, Patrik N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. I *Music perception*, 14, 383–418.
- Langer, S. (1942). *Philosophy of a new key*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. I Juslin & Sloboda (ed.): *Music and emotion*, pp. 105–134. Oxford. Oxford UP.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Rousseau, J. J. (1984). *Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften*. Översättning till tyska av D. Gülke och P. Gülke. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Vygotskij, L. S. (1981/1934). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

LEARNING IN AND ASSESSMENT OF ARTISTIC PROCESSES

TARJA HÄIKIÖ

Between the years 2008 and 2011 a research project organised by Bengt Olsson, Professor in Music Education, and Tarja Häikiö, Senior Lecturer in Arts Education was carried out at the Faculty of Fine, Applied and Performing Arts, at the University of Gothenburg. Eight higher arts education teachers participated in this project. Here researchers were invited to take part in the teaching of students from different artistic fields including design, art & craft and music; the music students were from the following programmes/courses: Church Music, Chamber Ensemble, Song, Piano, and Teacher Education. The study has been carried out at the School of Design and Crafts and at the Academy of Music and Drama at the University of Gothenburg (accompanied by supplementary studies at Malmö Academy of Music, Stockholm Academy of Dramatic Arts and Konstfack University College of Arts, Crafts and Design in Stockholm; these studies are not however referred to in this article). The results based on case studies are to be presented in a final report, which will be published during 2011.

Research method and theoretical base

Empirical research projects as well as interactive studies, especially those pertaining to the assessment of artistic processes, are rare in the field of higher arts education. The research method used is an interactive study that bears close resemblance to studies related to learning; in this project, students, teachers and researchers cooperate interactively. The research material consists of video and photographic documentations, interviews and different assessment material such as matrixes, assessment forms etc. By analysing the video documented material of the teaching situations it was possible to describe in what way a student's formation of knowledge is assessed in artistic

processes. The analysis also aimed at making visible the similarities and differences in the assessment methods that are used in higher arts education. Another goal was to investigate what different views of knowledge lay behind the assessment practice. The video documented material was filmed on different occasions throughout the teaching/learning process, e.g. at mid-term, during the final presentations of individual and group projects and in tutoring sessions and ordinary lessons.

The theoretical base is founded on practical research and reflective practice where the concepts “reflective practitioner” and “reflection-in-action” (Schön, 1983/1995), “personal knowledge”, “tacit knowledge” (Polanyi, 1958, 1967) and “legitimate peripheral participation” (Lave & Wenger, 1991) are defined. The concepts “practical knowledge” Molander (1993) and “knowledge-in-action” Rolf (1991) are also of importance and relevant to the study. Teacher reflection has been described by Clarke and Peterson (1986) and Alexandersson (1999). Dysthe (2002) has contributed with thoughts about the communication between teacher and student and Zandén (2010) has discussed the formation of assessment criteria in relation to the assessment of learning processes in the arts.

Assessment of higher arts education

One of the starting points of the research project was the question of how assessment practice can be made visible in different higher educational contexts and in different thematic areas. The primary objective was to explore in what way artistic quality is taught and learnt through dialogue. What do teachers think about assessment in general, what do they think about their own assessment practice and what is the relationship between verbal and non-verbal communication in the practice applied? In what way are theoretical and methodological aspects linked to concept formation in the field of the arts?

Olsson (1996) has found three dimensions to base the assessment of students in higher arts education upon:

- a personal level – a unique sender
- an expressive, artistic level – how something is done
- technique – a level concerning techniques or material skills.

These dimensions are assessed differently depending on context and situation. Olsson (2007) emphasises that complex interpretations of how skills and knowledge are acquired are necessary when assessing arts education since the processes involved are not easily grasped. However, if, on the other hand, oversimplified tests or assessments are used, these can become simplistic and not regarded as authentic in relation to the artistic performance to be assessed. Zandén (2010) writes: “Criteria and standards tend to become masters rather than helpful servants”.

Formative assessment (or assessment for learning) provides continuous feedback to both teacher and learner during the artistic and/or educational process whereas summative assessment focuses the product or the result. In process assessment every small part is assessed formatively and is followed by a written report or grade. Zandén

(2010) has found two relations between assessment criteria and the context in which they occur. He describes them as follows: Sharp criteria are dependent on the context whereas fuzzy or indistinct criteria are independent of context. He refers to Sibley (1959) who suggests that “...we differentiate between non-aesthetical and aesthetical concepts and ... that only the latter are relevant to artistic critique, even if they are impossible to define objectively.” Zandén examines the formation of non-aesthetic or sharp assessment criteria in contrast to aesthetic and indistinct assessment criteria. The difference between these two also has value in relation to the result of the research project, where matters of technique are easier to assess using sharp assessment criteria, whereas matters of expression, whether these be on a personal or artistic level, are more complex and therefore not easy to assess.

Lindström (1998, 2005) has defined criteria for assessing not only the process of learning in the arts but also for assessing the product of this process. When assessing the product, such terms as intention, ability to follow through and technical skills are considered, whilst the assessment of process concerns self-reflection of one’s own achievement as well as one’s ability to explore and be innovative. Selander (2009) has described assessment as a transformative cycle where the process of artistic development (the design process) is assessed in a more open phase in the beginning and the result is assessed in a more closed, final part of the educational process. In the research project the teachers had different strategies for handling their own role as teacher and were able to continuously make the choices and differentiations that are a vital part of assessment. The assessment of the student’s performance often took the form of a dialogue during the course of the process, whereas assessment of the result was more one-sided and in the form of master to student. In the verbal dialogue, learning outcomes of the study course in question were also often referred to. However, learning outcomes were not usually referred to in the written parts of the assessment procedure.

Assessment as part of artistic and professional development

Knowledge formation in arts education takes place in an educational tradition that is practical and non-explicit. The momentary and presence-orientated character of the artistic performance creates a versatile situated learning context. Tutoring is a pedagogical practice that has cognitive as well as socialising implications where assessment is an instrument for measuring the development of the student. Giving feedback is a core issue in tutoring where verbal communication is of fundamental value. When the main component of the educational situation is verbal dialogue rather than the written word, the linguistic dominance correlates more to a non-scholastic paradigm and is therefore more closely related to practical than theoretical knowledge formation (Mattsson, 2006). The result of the research project shows that non-verbal communication is also of substantial importance in artistic practice. Assessment in higher arts education is founded on continuous observations in situated learning processes that are based on the teacher’s choices, instruction and assessment. Every activity from the teacher, i.e. his/her questioning, giving feed-back and correcting can be seen upon as a part of assessing the student’s development, and these activities often relate to professional

aspects as well as to intrinsic artistic values. The most evident feedback strategies found in the analysis of the research material were:

1. The instructing teacher where the teacher takes the role of master and educates the student, often verbally, using his/her own professional knowledge and experience as a guide.
2. Dialogue where the teacher and the student interact and alternate the roles of master/apprentice in a collegial fashion and where the teacher inquires, listens and converses.
3. Physical, often non-verbal, expression with body language, where the teacher shows, corrects, confronts and uses the language of the art form in question in order to widen the scope of the language generally used for concepts.
4. Meta-reflection by creating symbolic levels of interpretation, i.e. by using metaphors, metonyms and parallels, for example. The teacher also used strategies such as distance, temporality or prospective (or retrospective) dimensions in the dialogue.

Tutoring and assessment have an intrinsic, interdependent relationship. Brown and Atkins (1988) as well as Dysthe (2002) have described different tutoring strategies, which range from polarised positions being taken between master and student to more dialogical methods. The 'master' position is still very prominent in higher arts education, which is also apparent in the study; however, the teachers use this position in combination with dialogue to create a relationship that is more balanced and more of a collegial kind. In the learning and artistic development of students, a process of continuous re-positioning takes place so as to include practical, expressive and personal aspects. In the teaching and learning situations, an interchange of roles took place where the teachers used questioning and changed roles/positions in order to create a reflective dialogue. Collegiality was of great importance in this teaching and learning process.

Meta-reflection as part of knowledge formation and development of artistic quality

The observations in the research project show that the main purpose of teaching in higher arts education is to encourage students to be more reflective. In this process the teachers used theoretical concepts and practical methods as part of the educative process; all this in order to create knowledge, stimulate concept formation, to develop professional skills, and to teach the students to be more self-sufficient, which is also an important part of their becoming professional practising artists. Higher arts education is a form of education aimed at teaching students to become professionals where artistic dimensions are communicated on a meta-level. To understand and be able to assess a student's artistic development seems not only to involve being able to judge how students apply their concrete skills (in handling materials or techniques, for example) as part of their artistic expression, but also being able to reflect upon the personal progress of a student. It is important to obtain a meta-reflective level in order

to be able to analyse and to put performance and result in a larger perspective. The teachers – regardless of what subject they taught – used the same kinds of techniques to obtain this meta-level even if they were performed in different ways in practice; for example, they used prospective and retrospective techniques in the teaching situation in order to adjust knowledge development according to different variables such as the student's earlier results, learning outcomes, ideals (for example design, musical styles, specific compositions, or notes that are well-known to the student). The teachers also created a distance to the 'master' position by referring to themselves in the third person, which signalled to the students that their opinion was not the only correct one but that students could think for themselves (Alexandersson, 1999). In some of the case studies the teachers used student self-assessment as a means of creating a meta-level by using this self-assessment as a starting-point and relating it to the teacher's assessment; here teachers produced a matrix with specified assessment criteria.

The research result shows that higher arts education is fundamentally about the incorporation of a profession with knowledge formation – through artistic practice, where continuous assessment is one of the educational strategies alongside other academic traditions. This assessment practice has a more substantial function than merely applying criteria and assigning marks. The assessment aims at developing the student's competencies in order for him/her to take further steps into the professional field. A vital part of the feedback in higher arts education is verbal but also non-verbal. Much learning also takes place through the practice of tacit knowledge in spite of there being a lack of terms to describe this practice. It is therefore important to find ways to put these teaching and learning procedures into words, to find concepts and more explicit ways to formulate assessment criteria, thus not only developing the professional language of the field of higher arts education but also illuminating the inherent knowledge that exists in this field.

References

- Alexandersson, Mikael (Red.) (1999). *Styrning på villovägar: Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Clark, C. M. & Peterson P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: Wittrock, I. M. (Eds): *Handbook of Research on Teaching*. (3:rd ed.) New York.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures; An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. In: *Written Communication*, 19 (4)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindström, L. & Lindberg, V. (2005). *Pedagogisk bedömning; Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.

Mattsson, M. (2006). Hur bedöma praxisorienterad forskning? In: A. Bronäs & S. Selander (Red.) *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. *Forskning om undervisning och lärande* 3, 2010. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

Olsson, B. (1996). *Musikalisk kunskapsbildning och musikaliskt lärande – en diskussion om två pilotprojekt*. Göteborg: Göteborgs universitet, kunskapsbildning genom forskning och undervisning. Göteborgs universitets konferens i Tanum 6–9 juni 1996.

Olsson, B. (2007). Social issues in music education. In: L. Bresler (Eds.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 2. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.

Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap; En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doga.

Sibley, F. (1959). Aesthetic Concepts. *The Philosophical Review* 68(4).

Schön, D. (1983/1995). *The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*. Aldershot: Arena

Selander, S. (2008) Tecken för lärande – Tecken på lärande; Ett designteoretiskt perspektiv. I: A-L. Rostvall & S. Selander. *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Soep, E. (2004). Assessment and visual arts education. In: E. W. Eisner. & M.D. Day (Eds): *Handbook of research and policy in Art Education*. New Jersey.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel; Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet. (All quotations from English Summary)

SVENSKE OG NORSKE TANKER OM SANG OG MUSIKK I FOLKESKOLEN RUNDT 1950: LIKHETER OG PÅVIRKNING?

HARALD JØRGENSEN

Den 31. mars 1948 ble utredningen "Betänkande angående musiken i enhetsskola, gymnasium och lärarhögskola" lagt fram for Ecklesiastikdepartementet i Sverige.¹ Dermed var første innspill i en serie utredninger på plass, alle innenfor "1947-års musikutredning". Den skulle utrede "åtgärder för at främja det svenska musiklivets utveckling". I Sverige kom den oppsummerende utredningen i 1954 som "Musikliv i Sverige" (SOU 1954:2). Alle medlemmene i komiteen var tilknyttet musikklivet.

Det var ikke bare i Sverige at den nye situasjonen etter andre verdenskrig ga støtet til reformer i undervisningsvesenet. Dette skjedde i flere europeiske land, blant annet Norge. Det norske samfunnet gikk inn i etterkrigstiden med sterk utdanningsoptimisme, med forhåpninger om et bedre samfunn gjennom en bedre utdanning. I 1947 kom den norske planleggingen i gang med en bredt sammensatt komité, "Samordningsnemnda for skoleverket". Den skulle uttale seg om hva som burde gjøres for å styrke og forbedre

1 Heretter referert til som "Betänkande 1948". Finnes trykt i SOU 1954:2

skoleverket, fra folkeskolen til den høyere skolen (gymnaset) og lærerutdanningen. En av utredningene, fra 1951, tok for seg "sosialpedagogiske tiltak i skolen". I denne teksten behandlet man "estetisk oppseding", deriblant sang- og musikkutdanningen i folkeskolen.² I denne komiteen var det ingen personer med spesiell musikkkompetanse, men alle var knyttet til skoleverket.

Når to land med så nære forbindelser som Sverige og Norge setter i gang utdanningsreformer noenlunde samtidig er det interessant å spørre:

- Finner vi likheter i tankegang og politikk? Og, siden den svenske utredningen forelå 3 år før den norske ble lagt fram er neste spørsmål:
- Kan det tenkes at den svenske utredningen har påvirket utformingen av det norske forslaget? Et slikt spørsmål er nærliggende også fordi det norske utvalget åpner sin beskrivelse av "Musikk og sang" med å vise til den svenske utredningen og sier: "De fleste synsmåtene i den passer like godt i vårt land som i Sverige." (Tilråding 1951, s. 43).³

Disse to spørsmålene er temaene i denne artikkelen.

Før jeg går inn på det nye må jeg gi en skisse av hva som var praksis. I Norge hadde "Sang" vært et fag på timeplanen i folkeskolen i 100 år, og det hadde forandret seg lite. Like før krigen var det innført en ny skolelov (1936) og en ny læreplan (1939). Målformulering for "sang" inneholdt da de samme elementene som hadde vært med i nesten hele fagets historie: Elevene skulle oppdras til å bli glade i "god sang og musikk", og de skulle synge "de mest alminnelige sanger og salmer så vakkert og riktig som mulig". For å oppnå dette var det viktig å danne deres "stemme og øre" og lære noter som de kunne "støtte seg til" når de lærte nye sanger og salmer. Faget hadde egne timer fra 3. skoleår, og man regnet med at elevene også sang i mange andre fags timer. Krigen og den nazistiske okkupasjonen førte imidlertid til at de nye planene stort sett måtte settes til side.

I Sverige var det tilsvarende formuleringer om faget "sång". I "Undervisningsplan för rikets folkskolor" fra 1919 hadde "ämnet sång" dette målet: "Sångundervisningen i folkskolan har till mål att väcka håg för sång samt sinne för tonkonsten, att bilda røsten och det musikaliske gehöret samt att tilföra barnet ett förråd av sånger och psalmer att sjunga innom och utom skolan." Selv om det fantes forsøk med en mer allsidig musikkundervisning var etter alt å dømme sangundervisningen gjennomført i tradisjonelle former også inn i 40-årene i de svenske folkeskolene. De planlagte reformene i skoleverket i de to landene ga derfor et godt utgangspunkt for å utvikle sangfaget i en mer allsidig retning.

Begge innstillingene er kritiske til det faget har utrettet. "Man kan inte dölja för sig, att skolan hittills endast ofullständigt förverkligat de mål den uppställt för sin musik-

² Heretter referert til som "Tilråding 1951". Trykte versjons referanse: Samordningsnemnda for skoleverket (1951).

³ Utredningen ble raskt kjent blant norske musikkpedagoger. Allerede i august 1948 gjorde musikkdirektør Annie Peterson rede for utredningen på det nordiske skolemøtet i Stockholm, der det også var norske deltakere (Norseth, 1948).

undervisning" heter det i den svenske innstillingen (Betänkande 1948, s. 25). Hovedkritikken gjelder sangen, og her har innstillingene nesten likelydende ordvalg i situasjonsbeskrivelsen. Begge hevder at det ikke er skolen som har skapt sangoppleveling. Sangen er lært i kor og ungdomsorganisasjoner, i religiøse sammenslutninger og andre forsamlinger, og i folkehøgskoler. Hovedanklagen er at skolen ikke har bidratt til å utvikle folkelig fellessang ("folkelig gemensamhetssång"). Dette er grunn god nok for det norske utvalget til å kreve en reform av faget, og de formulerer noe som minner om en målformulering: "Det er skolens oppgave og plikt å grunnlegge folkelig fellessang, og å skape en allmenn interesse og dypere forståing for musikk som kunst." (Tilråding 1951, s. 43).

I en nyorientering vil vi vente en presentasjon av et grunnsyn på musikk. Hva er egenarten ved "musikk" eller "musikk og sang", og hvordan begrunner innstillingene fagets plass i skolen? I den svenske heter det at "Musiken är en konstform och som sådan har den ett eget berättigande, som ej kräver särskilda motiveringar vare sig för dess existens eller för ett kultursamhälles förpliktande stöd. ... Men utredningens arbete och förslag är också burna av övertygelsen, att ingen mänsklig verksamhetsform har som musiken förmåga att på samma gång utveckla den enskilda individen och skänka människorna, höjda över vardagens bekymmer, en berikande gemenskap." (Betänkande 1948, s. 24). Dette er et utsagn som harmonerer med første ledd i den målformuleringen som innleder forslaget til kursplan: "Musikundervisningen har till uppgift att med musiken berika barnets liv i och utanför skolan och skapa förutsättningarna för en personlig musikupplevelse dels i ett aktivt musicerande, framför allt i sång, dels i lyssnandet till musik."⁴

Den norske innstillingen er ikke så klar i sin uttalelse om musikkens autonome berettigelse. Det heter at "Musikken rommer kunstneriske og estetiske verdier" (Tilråding 1951, s. 43), men i beskrivelsen av estetisk oppdragelse heter det at målet for de estetiske fag måtte være "karakteroppseding og personlig berikelse" (op.cit., 40). Det mer spesifikke estetiske elementet i dette var en forventning om at fagene skulle gi "en sinnets kultivering og en oppøving i å se og dra nytte av estetiske ytringer i alle sider av kulturlivet" (s.st.). Videre viser man til sangens og musikkens sosiale verdi, ved at fellessang øker kameratskap og følelse av samhörighet.

Med bakgrunn i dette kan det muligens hevdes at den norske tenkingen var noe mer instrumentell enn den svenske, med større vekt på musikkens betydning som middel i personlighetsutviklingen. På den annen side er musikkfaget satt inn i en estetisk virkelighet i den norske innstillingen, der estetiske verdier åpenbart ses på som

⁴ Betänkande 1951, Bilag 1. Hele målformuleringen var:

"Musikundervisningen har till uppgift att med musiken berika barnets liv i och utanför skolan och skapa förutsättningarna för en personlig musikupplevelse dels i ett aktivt musicerande, framför allt i sång, dels i lyssnandet till musik.

Den skall i form av praktiska erfarenheter, bl.a. spel på musikinstrument, ge den förtrogenhet med musikens elementa och det kunnande i musikk, som kan vara ägnat att stärka intresset, fördjupa förståelsen och bilda en brygga till fortsatt aktivt musicerande efter skoltidens slut.

Undervisningen bör i ett skolens eget musikliv skapa en vana till samvaro kring musiken och befodra kontakten med musiklivet utanför skolens värld."

verdifulle. Og det uttrykkes en forhåpning om at kulturgodene må bli allemannseie og at "kunst og beslektede åndsverdier kunne få sterkere forankring i folket, som derved blir kulturelt rikere." (s.st.).

Konklusjonen så langt er at begge innstillingene legger vekt på to forhold i musikkundervisningen: Sangen og en forståelse av musikk som kunst. Av disse to elementene er sangen viktigst, "sangen er det sentrale i skolens musikkoppsedning". Innstillingene gir noen begrunnelser for dette. Den norske innstillingen nevner barns "trang til sang- og musikkleker" (s. 44) og at sangen "er et medfødt naturlig uttryksmiddel, tilgjengelig for nesten alle" som begrunnelse, mens det i den svenske heter at "*Sången* är det naturligaste uttrycksmedlet" (s. 28). Å knytte sangen til noe som minner om en musikkpsykologisk begrunnelse står på trygg grunn også i dag. Målet om å fremme folkelig fellessang i samfunnet var imidlertid et ideal som viste bakover i historien, til tyske ungdomsbevegelser fra begynnelsen av århundret og spesielt til Fritz Jöde og hans "Singstunde"-aktivitet med allsang i store folkeforsamlinger.

En hovedpremiss i begge innstillingene er barnas aktivitetsstrang. Barns aktivitetsbehov og evne til å lære via varierte aktiviteter var kommet sterkt inn i den generelle pedagogiske tenkingen i mellomkrigstiden, men denne grunntanken hadde i liten grad påvirket sangfaget i Norge og Sverige. Når prinsippet nå presenteres så sterkt betyr det en viktig nyorientering i faget. I den svenske utredningen innledes kapitlet om "Musiken i enhetsskolan" med at "Grundtanken i MU:s förslag rörande musiken i enhetsskolan är, att musiken i högsta möjliga grad skall vara en barnens aktiva verksamhet" (s. 28). I den norske sies det at "Musikkundervisningen i skolen må passes inn i barnets aktivitetsstrang." Spørsmålet er da: Hvilke konsekvenser fikk dette for innholdet i faget?

Når begge innstillingene hevder at sang skal være hovedaktiviteten og fundamentet i undervisningen ("den röda tråden"), er de godt forankret i sangfagets tradisjon. Den norske innstillingen nevner ingen andre aktiviteter, bare at man bør innføre faget "musikkforståelse" som egnet til å hjelpe elevene til å forstå og nyte kvalitetsmusikk. De gir ingen nærmere beskrivelse av dette faget, men de tenker muligens på lytting til grammofoonplater og noe teoretisk stoff. Her kan man si at aktivitetskravet først og fremst ser ut til å omfatte sangen, og ikke medfører at andre musikalske aktiviteter trekkes inn i noen betydelig grad.

Den svenske innstillingen går lengre i å gi forståelse av hvordan et nytt fag kan utformes på basis av barnas aktivitet. I tillegg til "sången" nevner de "rörelse till musikk", "spelandet av enkla instrument", "lyssnandet" og "barnens eget skapande". Dette er et helhetssyn som betyr en viktig nyorientering. Viktig er det også at man ikke ønsker spesielle kursmoment for hver aktivitet, "undervisningen måste alltid gestaltas som ett samspel mellan dessa olika uttrycksmedel" (s. 29).

Tanken om å la elever nærme seg musikken i flere aktiviteter enn sang var imidlertid ikke noe nytt i den internasjonale musikkpedagogikken. I mellomkrigsårene var dette en forholdsvis kjent tanke i USA, der James Mursell var en viktig påvirkning.⁵ Han la særlig vekt på at når barn lyttet, framførte og skapte musikk måtte det skje innenfor en helhet og ikke i musikalske båser.

⁵ Se for eksempel hans bok "Human values in Music Education" fra 1934.

Siden sangen var så viktig ble det også viktig hvilke sanger elevene skulle synge. Den norske innstillingen er kortfattet om dette, men likevel klar i sin anbefaling: "Vi må gjennom skolen utstyre elevene med et rikt forråd av skikkede unisonsanger, passende til de forskjellige anledninger livet byr, med innhold og stemning som den særlige anledning krever. Det er f.eks. ikke noe urimelig dannelseskrav at folk flest kan alle versene i vår egen fedrelandssang, - heller ikke at de kan følge med unisont i nabolandenes".

Dette er ikke nye tanker, de hadde fulgt sangfaget i alle år. De samme tankene finner vi i den svenske utredningen, men med klarere ønske om en større allsidighet enn tidligere. Man viser til den rådende sangplanens anbefaling av "sånger om hemmet, hembygden och fosterlandet", og sier at selv om dette er berettiget må man nå ta bedre hensyn til barnas interesser og sanger som er valgt fordi de er musikalsk verdifulle. Dette følger man opp ved å beskrive hvordan melodisk kvalitet kan imøtekommes. Komiteen anbefaler ikke at man velger ut stamsanger som alle skal lære.

Finner vi likheter i tankegang og politikk i de to innstillingene? I det alt vesentlige gjør vi det. Den viktigste forskjellen ligger i at den norske innstillingen fortsatt er forankret i sangfagtradisjonen mens den svenske åpner for mer varierte aktiviteter og dermed peker mer fremover enn den norske. Det må likevel sies at den norske innstillingen åpner for et nytt fag, "musikk og sang", og dermed også viser en korrigert vei videre i forhold til tidligere praksis. Den norske komiteen var ikke bedt om å gå spesifikt inn på innholdet i musikkfaget, og komiteens sammensetning gjorde den heller ikke egnet til det.

Var den norske tankegangen påvirket av den svenske innstillingen? Dersom vi bare tar et tidsperspektiv og registrerer at den svenske innstillingen kom 3 år før den norske, og at den norske på mange områder uttrykker seg helt likt den svenske, kan vi antyde en påvirkning. Imidlertid må vi også sette innstillingene inn i en nasjonal kontekst. I Norge hadde det vært kritikk av sangfagets stivnethet i mange år, og i årene etter krigen var det kommet flere viktige innspill i offentlig debatt fra musikk lærere som var godt orientert om utviklingen av musikk som fag i andre land. Den kritikk som innstillingens medlemmer rettet mot sangfaget var derfor en vel kjent kritikk. Der de ikke fulgte med på ferden, verken i forhold til den svenske utredningen eller til reformforslag i norsk debatt, var i forhold til det brede felt av aktiviteter som kunne utnyttes. Slik sett er min konklusjon at der det var stor likhet mellom innstillingene var det fordi oppfatningen av faget var lik i de to landene. Hadde innstillingens medlemmer ønsket eller sett muligheten av en klarere fornying av sangfaget i Norge hadde de latt seg påvirke mer både av norsk debatt og den svenske innstillingen.

Hvordan gikk det med planene? I Norge fikk innstillingen ingen umiddelbar innflytelse. Den var imidlertid noe av bakgrunnen for det arbeidet som førte fram til "Læreplan for forsøk med 9-årig skole" i 1960. Her het faget "musikk", og det baserte seg på tre aktiviteter: Sang, musisering på enkle instrumenter, og lytting. Ingen bevegelse, ikke noe skaping.⁶ I Sverige var man i gang med forsøk i enkelte skoler alt fra slutten av 40-årene, og her ble også det nye faget "musikk" prøvd ut. Først med læreplanen for grunnskolen i 1962 ble faget etablert som fast ordning.

⁶ Mer om dette i Jørgensen 1982.

Reformer av faget i grunnskolen fortsatte selvsagt også etter 1960 i begge land, samtidig som man erkjente at lærerutdanningen ikke maktet å følge opp nyorienteringen i tilstrekkelig grad. I Sverige ble et konkret resultat av dette at man etablerte en alternativ musikk lærerutdanning utover 1970-tallet (Olsson, 1993). Her var det et langt sprang fra det gamle sangfagets konsentrasjon om å synge våre viktige salmer og nasjonale sanger pent og rent, til et fag i grunnskole og lærerutdanning som tok hensyn til kulturelle forandringer og baserte seg på et bredt tilfang av aktiviteter og musikalske sjangre. De samme tendensene forsøkte man å fange opp i de norske læreplanene på 70-tallet.

Referanser

Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Mursell, J. (1934). *Human values in music education*. Newark, New Jersey: Silver, Burdett & Company.

Norseth, R. (1948). Litt om musikkundervisning i svenske skoler. *Vår Skole*, 539–541.

Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg. Göteborg universitet.

Samordningsnemnda for skoleverket (1951). *Tilråding om sosialpedagogiske tiltak i skolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo.

Statens offentliga utredningar (1954). *Musikliv i Sverige. Betänkande med förslag till åtgärder för att främja det svenska musiklivets utveckling angivet av 1947 års musikutredning*. SOU 1954:2. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.

BOR DET EN PEDAGOG I VARJE MUSIKER?

ANNA LINDAL

Mitt under foreställningen av *John och svamparna*¹ höjer 6-åringen i publiken rösten: "Jag vet! Jag kan förklara!"

Skådespelare och musiker fryser still och allas ögon vänds mot den tvärsäkra utroparen.

Han har reagerat på frågorna i pjäsen om lyssnandet, tystnaden och om ljud kan vara vackra eller fula.

Den lille teaterbesökaren berättar för oss alla att det som är fullt för en person kan vara vackert för en annan – att vi alla uppfattar saker olika – här inne, säger han och pekar på sitt huvud – och att vi inte kan uppleva saker likadant även om vi gör det samtidigt.

Hela den filosofiska grundtanken i John Cages skapande – och dessutom en grundläggande filosofisk, mänsklig omständighet – blottläggs under några sekunder av en ljus och säker röst som helt enkelt inte kan hålla sig: ni måste förstå!

Jag blir rörd och upprymd och i samma ögonblick eftertänksam: Vart kommer den lille mannens klokskap och känslighet ta vägen? Vem kommer att ta emot den och utveckla den, i vilket sammanhang kan hans förklaringar få återklang och bekräftelse?

Barns och ungas rätt till denna förståelse, att tas på allvar, att räknas med som insiktsfulla och kunskapssökande är en livsviktig del av varje gott samhälles bildningsideal. Att konsten och musiken ges möjlighet att förmedla sådana insikter och förtjusning borde inte vara ett undantag utan en mänsklig rättighet.

Och tänka sig! När vi läser FN:s barnkonvention, artikel 31, så bekräftas det:

1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.
2. Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreativ- och fritidsverksamhet.

¹ *John och svamparna*, en pjäs för barn från 5 år på Unga Dramaten 2011 av Johan Petri, om John Cage och hans värld och verk.

I all konstnärlig verksamhet ingår lärandet i någon form som en integrerad del. En konstnär eller musiker är aldrig fullärd och ägnar en stor del av sitt konstnärskap åt att utveckla nya kunskaper och färdigheter.

Bor det alltså en pedagog inom varje musiker eller konstnär?

Ja och nej – det är ju en sak att lära sig själv och arbeta med den egna utvecklingen och en helt annan att förmedla kunskap, förståelse och inlevelseförmåga till barn, ungdomar och andra vuxna. Men släktskapen med och förståelsen för pedagogisk kunskap är en förutsättning i den konstnärliga praktiken och borde egentligen ta en större plats i den konstnärliga utbildningen. Den musik- och konstpedagogiska forskningen är ett fundament för förståelsen för konstnärlig uttryckskraft och för förmedling av konstens betydelse och inverkan på människans förståelse av sin omvärld.

Här måste jag få citera Bengt Olssons text *Ett musikpedagogiskt credo*².

I medias brus blir det viktigt att kunna skilja det äkta från det banala, insikten från fördomen eller det originella från det utslätade och det är i lärandet dessa redskap kan utvecklas. Att inte enbart bli medveten om de komplexa sidorna hos den egna musikupplevelsen utan också att lära sig förstå den på djupet. Att i dialog med andra både tvingas formulera sina känslor och intellektuella överväganden och ta ställning till kvalitet och innehåll ger människan redskap för att fördjupa sin upplevelse. I medvetandegörandet av mänskliga handlingar och upplevelser kan individen utveckla sig själv i en oändlig bildningsprocess.

I min egen musikaliska identitet har det genom livet absolut viktigaste inflytandet utövats av min första violinpedagog som jag umgicks med mellan sex- och tolvårsåldern. Hon förmedlade inte bara fiolspelets grundläggande mysterier i hur en stråke skall dras över strängarna utan gav mig en hel värld av förbehållslös kärlek till musiken, glädje i musicerandet och känslighet för raffinerade nyanser och harmonier. Med humor och känslighet gav hon mig verktyg för att förstå och utveckla den inneboende lusten och nyfikenheten och det har påverkat min relation till musiken och konsten i synnerhet och till livet i allmänhet.

² International Society for Music Education (ISME): *Ett musikpedagogiskt credo*. 2006-12-06 <http://official-isme.blogspot.com/2006/12/ett-musikpedagogiskt-credo-swedish.html>

KOLL PÅ AMATÖREN

RONNY LINDEBORG

Vänboken ger som en öppen textgenre speciella möjligheter till återblickar och framtids-spekulationer. Tankarna förs in på nya överraskande vägar med hjälp av några gamla texter eller andra historiska avtryck. En mer styrande faktor är att bidragsgivare till en bok som denna säkert försöker tänka sig in i vad som kan finnas med i övrigt och eftersträvar det i sammanhanget unika. För min egen del ställde jag mig därför frågan: Kan det finnas något kvarglömt dokument från Bengt Olssons prefektår i Stockholm som samtidigt skulle kunna föra in något av betydelse för vårt ämne?¹

Under 1990-talet handlade det en del om Mozarteffekten, reflektivt lärande och ”kunskap i handling”. Konstnärlig forskning var på inmarsch. Men det är något helt annat som väckt mitt intresse – amatörmusiklivet. Det skall redan från början erkännas att även om jag med sträng regelbundenhet varit en verksam del av svenskt jazzmusicerande i storbandsform och körsjungande var det länge sedan som jag skänkte amatörmusicerande i allmänhet någon mer kvalificerad principiell tanke. Här ges det nu en bra anledning.

Året 1997 träffades en referensgrupp till projektet ”Kartläggning av det nordiska amatörmusiklivet” i Köpenhamn för att mejsla fram en större medelsansökan. Initiativtagaren Bengt Olsson hade hittills lyckats häva in medel från NOMUS (Nämnderna för Nordiskt Musiksamarbete) ämnad för planering och träffar. Nu skulle frågor brainstormas av åtta personer från de nordiska länderna² inför den avgörande ansökan. Protokollet från detta möte målar upp ett framtida forskningsprojekt med två tydliga steg. Det första skulle innehålla ”en bred kartläggning av organiserat amatörmusikliv i Norden” med utgångspunkt i det som då fanns av befintlig statistik (Olsson, 1997). I ett andra steg skulle denna i hög grad kvantitativa studie kompletteras med fallstudier från alla de nordiska länderna. Dels skulle informationen från den befintliga statistiken fördjupas och dels bemödade man sig om att på bästa sätt nå viktiga delar av det amatörmusikliv som inte är organiserat.

Mötet i Köpenhamn gav tyvärr inte önskat resultat och planerna fick läggas på is. Det ställdes dock en rad frågor under förberedelsearbetet som fortfarande har sin relevans för att bättre förstå vad amatörmusicerande innebär. Frågorna riktar sig åt fyra håll, det pedagogiska, organisatoriska, ekonomiska och det sociologiska.

Bland de första frågorna som kom upp var de om de aktivas motiv till att ägna

¹ Bengt Olsson var prefekt vid Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) 1995–97.

² Island var inte representerat.

fritid åt musicerande och hur deltagarna ser på musikaktiviteternas inverkan på livskvaliteten. Vilka ensembleformer förekommer? Vilka är de aktiva människorna – köns- och åldersfördelning o.s.v. För de befintliga organisationerna finns det frågor om hur nätverken är utvecklade, geografisk förekomst, finansiering, repertoar, inriktning, syften, konserter, etc. Ett syfte med projektet är också att försöka kartlägga finansieringsvägarna för dessa organisationer. Eftersom mycket av det man redan vet är bundet just till organisationer är det också viktigt att fundera på hur man skall förhålla sig till den icke organiserade musikverksamheten. På något vetenskapligt rimligt sätt måste omfattning och aktivitetstyper ringas in. På förekommen anledning finns det också en rad frågor som handlar om det nordiskt gemensamma. Finns det en nordisk musikidentitet? Vilka är skillnaderna och likheterna mellan de nordiska ländernas amatörmusicerande? Finns det några gemensamma drag hos den utövade musikens innebörder och funktioner?

Sedan mötet i Köpenhamn 1997 har en del hänt, även om forskningen inte fått det avstamp som en medelstilldelning då hade kunna innebära. På nordisk basis finns som exempel organisationen *Musik i Norden* som är ett samarbetsorgan med syftet att främja samverkan inom nordiska amatörmusikorganisationer. Medlemmar är ett 40-tal organisationer med sina ca 600 000 amatörer.³ De paraplyorganisationer som nämns på organisationens hemsida pekar mot att det är det vokala som dominerar. De organisationer som nämns är *Nordisk Korforum*, *Nordisk Musik Union*, *Rådet för nordisk barn- och ungdomskörarbete*, *Nordisk Sangerförbund*, *Nordiska Arbetarsångar- och musikerförbundet* och *Nordiskt damkörsnätverk*.

Anna-Karin Andersson (2010) har för Nordisk Kulturfonds räkning genomfört en kartläggning av nordens amatörmusikorganisationer. Även om perspektivet här är brett kulturellt utgör musikorganisationerna den större delen av de undersökta kulturyttringarna. För Sveriges del har sex av de tolv medverkande förbunden musikalisk förankring.

Slutsatserna presenteras kort i fem punkter...

- Samarbetet mellan organisationerna är väl organiserat med etablerade strukturer. De flesta organisationer är medlemmar i en samarbetsorganisation inom de egna kulturområdena.
- Det råder stor utbytesverksamhet inom Norden som når väldigt många människor. Aktiviteter där barn och unga var för sig eller tillsammans med vuxna möts.
- Gemensamma demokratiska värdegrunder, kultur, språk och identitet gör det lättare att samarbeta.
- Det råder samstämmighet om att festivaler och utbildning är de mest betydelsefulla aktiviteterna i det nordiska samarbetet. Arrangemangen fyller olika behov såsom konstnärliga, sociala, demokratiska och kulturpolitiska.
- Organisationerna har en uttalad vilja att värna och bibehålla samarbetet och utveckla det vidare. (Andersson, 2010, s. 43)

Det verkar alltså rätt så fridfullt men kartläggningen visar också att utvecklingen går mot att den professionella musiken gynnas allt mer på amatörmusicerandets bekostnad. Detta gäller speciellt i Sverige. Vad är det då för svensk amatörmusik som får allt sämre förutsättning?

3 Musik i Norden, hemsida: <http://www.musikinorden.net/moderside.htm>

Under senare decennier är det ca tjugo procent av Sveriges befolkning som säger sig spela något instrument och sju procent som sjunger i kör (Nilsson, 2010). Det innebär att ca 1,9 miljoner svenskar spelar ett instrument och att 650 000 sjunger i kör. I viss mån är det förstås samma människor som spelar som sjunger i kör, men en inte alltför djärv gissning pekar mot att minst två miljoner är musikaliskt aktiva på något sätt. Det är människor som inte bara lyssnar, går på konserter och köper hem musik i olika former, utan som på något vis, ofta och regelbundet eller mer sporadiskt, gör något musikaliskt. I dessa två miljoner ingår de professionella musikerna, men de är i sammanhanget försvinnande få. Kulturrådet räknade 2006 med 1698 årsverken inom orkesterinstitutionerna och regionmusiken (Statens kulturråd, 2008). Årsverken är inte detsamma som personer och statistiken är organisatoriskt bunden till vissa musikgenrer. Kulturrådet har t.ex. inte med musiker inom folkmusik eller rock, eller musiker som arbetar på frilansbasis. Klart är dock att de professionella vid sidan av amatörerna utgör en försvinnande liten minoritet. I Sverige finns det alltså bortåt två miljoner människor som bara för sitt höga nöjes skull plinkar till på ett piano, en gitarr då och då eller som mer regelbundet går till kören, konsertföreningens, musikkårens eller storbandets repetitioner och medverkar på konserter. Finns det då anledningar att oroa sig för framtiden?

Det som förr kallades för musikbildningsarbete är sedan 1960-talet fördelat mellan bildningsförbundens musikcirklar för de vuxna och den kommunala musik- och kulturskolan för barnen mellan nio och tjugo år. Musikcirkarna samlar fortfarande runt en halv miljon deltagare (Statens kulturråd, 2002, s. 47). De musicerande barnen i landets kommunala musik- och kulturskola kan med SMOK:s (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd) senaste statistik räknas till ca 154 000 (SMOK, 2010). Den sentida knapphändiga statistiken i övrigt gör det omöjligt att särskilja de musicerande barnen från dem som är med i andra kulturkurser. Vid en jämförelse med den rika statistik som Kommunförbundet producerade på 1980-talet kan vi dock se en tydlig minskning. Läsåret 1983/84 spelade 199 676 barn (Kommunförbundet, 1985) och 1987/88 hade antalet minskat till 181 237. Under detta läsår spelade också 68 136 elever (38 %) i någon sorts ensemble (Kommunförbundet, 1989). Precisionen är här inte så god som siffernoggrannheten kan ge sken av. Det är nästan omöjligt att hämta in data från alla instanser. Det gäller även i detta fall då det saknas uppgifter från ett tiotal kommuner.

Vad vill jag då säga med alla dessa petimätersiffror mer än att det är färre barn som lär sig spela instrument idag än det var på 1980-talet? Utvecklingen är kanske inte så dramatisk som dess siffror visar eftersom en marknad med privat instrumental- och vokalundervisning är under utveckling. Men om vi ser den samordnade kommunala kulturskolan som en resurs inte bara för individuella lektioner utan för ett samlat kulturpedagogiskt grepp där olika sociala former av kulturaktiviteter kan samverka, är det svårt att inte tolka det som en besvärande kräftgång. Det viktigaste är dock just den gamla saknade precisionen. Den statistik som SMOK, med goda intentioner men med mycket små resurser, producerar idag får plats på två sidor. Kan det vara allt vi behöver eller vill veta om en verksamhet med en kostnad på drygt två miljarder kronor (SMOK, 2010). Faktauppgifter är viktiga för att göra verksamheter synliga och de svar som finns i de gamla påkostade undersökningarna väcker frågor. Ur ett stelt kulturpolitiskt perspektiv kan det handla om instruments och ensembleformers framtid. Om

det är alla barns goda förutsättningar för musikkulturell förkovran vi vill skapa, blir frågorna delvis annorlunda.

Förutom en allt mindre skara musicerande skolbarn finns det ytterligare två viktiga områden att fundera över inför framtiden. Den första, och kanske viktigaste, handlar om förskole- och lågstadiet barnens musikundervisning. Redan år 90 konstaterade västerlandets förste professor Quintilianus att det är av stor betydelse vad som sker med de små barnen. Där läggs grunden till vilka vi blir som vuxna. Det är alltså inga nyvunna eller kontroversiella insikter att vi måste undersöka vad som händer med små barn. För vår tid och vårt musikpedagogiska intresse blir den enkla frågan: Hur ser musikaktiviteterna ut på dagis?

En bakgrund till det i mitt tycke klena intresset för de små barnens musikaktiviteter är synen på den frivilliga musikundervisningen som utbildning. Den frivilliga musikundervisningen, som den har utvecklats t.ex. inom kommunal musik- och kulturskola, har förankring i en rationell och modern utbildningssyn. Ett exempel på detta är just den begränsade åldersgrupp som instrument- och vokalundervisningen vänder sig till. Små människor under nio år och äldre över tjugo gör sig icke besvär. En annan aspekt av denna ideologi är den, enligt mina erfarenheter, självklara fokuseringen på instrumentet – inte individen, musiken eller det sociala samspelet. Några förklaringar ligger det säkert i läraernas egna eleverfarenheter och tillit till den egna kompetensen i hantverket, men det finns säkert fler orsaker.

Den demografiska utvecklingen är den tredje aspekten jag vill föra in i framtidsresonemanget. Svenskarna kommer att bli 1,5 miljoner fler fram till 2060.⁴ År 2000 fanns det 11 procent utrikes födda i Sverige. Till år 2060 beräknas denna andel ha ökat till 18 procent. Men det är inte den kvantitativa förändringen eller det ökade multi-etniska inslaget i befolkningen som är den stora kommande förändringen. Denna kan istället ses i den ålderspyramid som allt mer kommer att ta formen av en fyrkantig låda, dvs allt fler kommer att leva till hög ålder. Andelen barn, unga och övrig befolkning under 65 år kommer att minska. Förklaringen till detta ligger just i att andelen pensionärer beräknas öka från dagens ca 18 procent till 25 procent 2060. I framtiden kommer alltså var fjärde svensk att vara en pensionär. I vilken grad denne pensionär kommer att vara musikaliskt aktiv är svårt att sja om. I dagsläget beräknas det att tio procent av pensionärerna spelar instrument (Nilsson, 2010).

På vilka sätt ska dessa fakta och lite mer lösliga prognoser påverka vår syn på musikundervisning och musikpedagogisk forskning? Vilka är musikamatörerna under de kommande decennierna? Kommer pensionärskören att finnas kvar, konsertföreningen, dragspelklubben...? Och vad har musikpedagogiken som forskningsdisciplin att tillföra? Musikpedagogisk forskning är intimt knuten till musiklejarutbildning och i ökande omfattning också till musikerutbildning. Detta har det goda med sig att utbildningsproblem kommer i fokus och att studenter kommer närmare forskarna, allt enligt den goda högskolans intentioner. Baksidan av detta är att medborgarnas direkta behov kommer i andra hand, speciellt de utan rösträtt – barnen.

⁴ SCB (2011): *Statistisk årsbok*, Befolkning Population. s. 11 ff. Alla påföljande demografiska data har denna källa.

I kulturutredningen för man fram betydelsen av det ”civila samhället”, definierat som allt som inte är det offentligt eller kommersiellt drivna.

Det civila samhället utgör en stor och vital del av Sveriges kulturliv. Det har en fundamental roll att spela i arbetet för ett samhälle som präglas av öppna gemenskaper som är tillgängliga för var och en, och där alla ges möjlighet att fritt utveckla sina skapande förmågor. Det ger ett viktigt bidrag till kulturell pluralism och tillgången till kulturarv.

Inte minst bör kulturpolitiken och utbildningspolitiken bedriva ett närmare samarbete rörande folkbildningsfrågorna samt finna former för ett bra samspel mellan båda politikområdenas insatser i förhållande till det civila samhället. (SOU 2009:16, s. 49)

Ur detta går det att spåra många viktiga uppgifter för den musikpedagogiska forskningen. En är att klargöra förutsättningarna för musiklivet i detta civilsamhälle.

Referenser

- Andersson, A-K. (2010). *Kartläggning av amatörkulturorganisationer i Norden*. Nordisk Kulturfond.
- Nilsson, Å. (2010). *Kulturvanor i Sverige 1987–2009*. SOM-Institutet. Samhälle Opinion Medier, Rapport nr 2010:10
- Olsson, B. (1997). Protokoll från *Projektgruppen Kartläggning av nordiskt amatörliv*. Möte med referensgrupp i Köpenhamn 9–10 oktober. Opublic.
- SCB (2011). *Statistisk årsbok*.
- SOU 2009:16. Betänkande av Kulturutredningen. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SMOK (2010): *Resultat av Musik- och Kulturskolerapporten 2009*. Statens kulturråd (2002). *Kulturstatistik 2002*.
- Statens kulturråd (2008). *Kulturen i siffror 2008:5*, Musik 2006.
- Svenska Kommunförbundet (1989). *Kommunal musikskola läsåret 1987/88*.
- Svenska Kommunförbundet (1985). *Kommunal musikskola, Enkätredovisning Läsåret 1983/84*.

APPRENTICE- SHIP IN TRANSITION?

*New configurations of teacher-student
relationships in higher music education*

MONIKA NERLAND
& INGRID MARIA HANKEN

Introduction

The education of professional musicians is often described in terms of apprenticeship models. A core aspect of an apprenticeship is that students learn by participating in a community of practice, gradually moving from a legitimate peripheral participation to becoming a full member of the expert community under the guidance of ‘masters’ of the discipline (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1997). The educational environment supports students’ learning by providing access to participation, by making expert knowledge and standards transparent to newcomers, and by securing a close match between how practices are carried out and assessed in educational contexts and ‘real’ expert practices in the world of work. In recent years, this way of organising education and learning has been challenged from different angles. Social theorists describe how processes of detraditionalisation and individualisation contribute to weakening the commitment and embeddedness of individuals in communities of practice (Giddens, 1990; Beck et al., 1994; Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Knowledge and models of expert performance are produced and circulated rapidly from a manifold of sources, generating a multiplicity of opportunities and ‘truths’, and a related insecurity in regards to ‘what counts’ (Bechmann et al., 2009). Moreover, expert practices tend to be more future-oriented and creative in character (Knorr Cetina, 2001), thus having a looser connection to established practices and interpretations from the past. In addition, discourses of managerialism within the educational sector bring new

ideas about educational quality, accountability and responsibility to the fore, which links quality assessment to indicators and actors external to the community of practice (Dent & Whitehead, 2002). In the wake of these trends, there is a need to reconsider the conditions for apprenticeship models. Amongst the questions that call for a closer examination, is how these processes serve to reconstruct the relation between 'masters' and 'newcomers' in apprenticeship learning.

In this paper we discuss this issue in the context of the education of classical musicians. Drawing on insights from two Norwegian studies (Nerland, 2003, 2007; Hanken, 2007, in press), the paper is organised around two themes: First, we discuss how transitions are generated 'from within' in music cultures, as a result of new ways of organizing, circulating and approaching knowledge and models of expert performance. And secondly, we look into how externally introduced requests for student evaluation of teaching challenges traditional student-teacher relationships.

Multiple communities and forms of participation

The relationship between teachers and students in performance programs has often been described as a personal one. Students are directly linked to a teacher of a principal instrument who is, or in some cases has been, a professional musician at the highest level. Interaction with their teacher gives students the opportunity to observe and participate in profession-related practices under the supervision of an experienced 'master' of the discipline, thus providing them with access to crucial knowledge and standards of the discipline. The teacher-student relationship is characterised by mutual dependency and trust, and both positions are exclusive in the sense that teachers and students choose each other. Hays et al. (2000) show that the relationship between the music student and teacher of a principal instrument often takes the form of a mentorship, that is, 'interpersonal relationships that extend beyond the normal teacher/student interaction' (p. 4). This implies that the teacher not only assists in supervising the student's professional development, but also serves as a personal counselor, friend, role model, supporter and defender. Teachers of principal instruments often regard themselves more as musicians than as pedagogues (Nerland, 2003; Nielsen, 1999), and their mandate at the academy is first and foremost understood as a matter of responsibility for their 'own' students. This, combined with the organisation of teaching as a one-to-one relationship, allocates great authority to the teachers in the institutional positioning of teachers and students. From the outset, then, the teacher and student positions are offered to participants as an asymmetrical relationship. This asymmetry has often been not only accepted, but also desired and even sought after among the students. Several studies have pointed to how students speak in favour of and partly request enhanced teacher authority, and relate this to students' ambition to learn from interaction with their teachers (Nielsen, 1999; Nerland, 2003; Hanken, 2007).

Today, however, these person-centred and asymmetric relations seem to be challenged and new configurations of teacher and student roles have come to the fore. The tightly knit and locally bounded communities of practice that characterised previous times seem to have been substituted with multiple and co-existing communities

distributed across organizational boundaries (Hughes et al., 2007). Students participate in a range of musical practices within and outside the academy of music, and find their role models and derive inspiration from different sources available in an extended musical world (Folkestad, 2005; Myers, 2006). New technologies create opportunities to access expressions of music performance that are generated in other times and places (Partti & Karlsen, 2010), and technologies like YouTube and Spotify are used for updating purposes as well as for expressing and distributing one's own performance. Moreover, an entrepreneurial discourse has emerged, which paves the way for different ways of being a student and invites students to embark on various musical projects and pursue different types of career paths (Beckman, 2010; HEFC, 2002). Different projects, such as student-initiated ensembles, may invite collaborative learning and give peers a more central role.

In the wake of these trends, the authority of teachers as the primary source of knowledge and guidance is being challenged. Expert models are distributed and made accessible in a number of ways, and students may learn not only from their principal teachers but from 'masters' located elsewhere, and from fellow students and musicians. This may be one source of explanation when performance teachers today express a worry that their students do not attend the teachers' concerts to the same extent as in previous years. In many ways, person-centred apprenticeship models are being replaced with what may be conceptualized as decentred apprenticeship (Nielsen & Kvale, 1997) in which knowledge and resources for learning are distributed in the community and represented in a variety of material and semiotic tools. The student is constructed as a more agentic actor who is presented with multiple choices and opportunities for musical engagement. As articulated by a British music student, much comes down to the individual student to 'learn for yourself, watch carefully what goes on around you, and see who's being successful and why' (HEFC, 2002, p. 11). The teacher position, on the other hand, is constructed as one of several role models and sources for guidance available in the extended and multifaceted music community. While both positions are still exclusive in the sense that they require a high level of expertise to be entered, their respective roles are in transition and their personal relationship is not necessarily based on the parties being exclusive to each other.

In the Scandinavian context, the changes described above may take a less dramatic form than they would in certain other traditions. Our research indicates that principal instrument teachers in Norway often strive to achieve equality and balance in their relationships with students, and they have misgivings about relationships that are constituted through a strong 'institutional authority', that is, an authority allocated to the teacher by virtue of the formal position s/he occupies as a teacher (see also Nielsen, 1999). Hence, they might be more used to active student roles and be open to different configurations of the relationship. Nevertheless, whether the context is a person-centred or decentred apprenticeship model, learning from more experienced practitioners is a core issue. Relationships between 'masters' and newcomers rest on the learners' trust in the master's knowledge and ways of being a professional. In the next section, we discuss how this dynamism is challenged by current discourses of quality management.

Student evaluation of teaching: A challenge to the teacher-student relationship

The introduction of student evaluation of teaching into higher education can be understood as one of the many consequences of 'new public management' philosophy which permeates governance in many countries. Concepts such as effectiveness and quality assurance have become buzz words, even in higher education. Consequently, assessing the quality of teaching is seen as important, and student evaluation of teaching has been introduced into many higher education institutions, including music academies. However, there is reason to question how the introduction of this particular quality management measure fits into one-to-one instrumental teaching and influences the teacher-student relationship. Research indicates that some teachers find the idea of having students evaluate their teaching as somewhat unnatural; they consider their role to be that of a master in the given area of expertise with an unquestionable professional authority (Hanken, 2007). In this context, there may be no natural function for student evaluation.

At the same time, there are indications that the traditional understanding of the teacher's authority as being indisputable and sovereign is no longer valid in today's society, where the right of public participation in decision-making has also gained entry to the educational system. Our research suggests that Norwegian music students now expect to be given a voice and have their say concerning their own studies. As mentioned above, many teachers strive to achieve equality and balance in their relationships and wish to play down their authority. This suggests that student evaluation of teaching should be well received and easily implemented by music students, as well as by most principal instrument teachers. However, there are indications that students nevertheless experience the teachers' authority, and the power that this implies, more keenly than the teachers themselves realise. This is illustrated by a quote from a student: 'At least as I see it, the teacher has a lot of power in the master-apprenticeship relationship in which we actually find ourselves. [...] This power is not obvious to the person possessing it; only to the one who is exposed to it' (Hanken, 2007).

This authority and the asymmetry in the relationship that follows from it is, however, not perceived as a problem by the students. As mentioned previously, the students both wish for and expect dominant authority to be allocated to the teacher position, and they deliberately subjugate themselves to their teacher's perspectives because they trust what the teacher stands for, and assume he or she can initiate them into the profession. That is the basis upon which they have chosen to study with that specific teacher. Against this background, students might find it both irrelevant and disturbing to evaluate teaching that is taking place within the framework of a relationship of trust.

Study under a principal instrument teacher often lasts several years, and it involves developmental processes that must be viewed from a relatively long-term perspective. It is, therefore, not always easy for the student to have a broad view over his or her own development or what is needed to drive it forward. Moreover, from this perspective, it is essential that the student trust the guidance of the teacher even if s/he does not necessarily understand its usefulness or relevance at a given point in time.

Michael Polanyi (1958, p. 53) emphasises this need for an almost absolute trust when he writes, 'You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness'. The student may obviously feel that it can be problematic to combine, on the one hand, the constructive, authority-based asymmetry that is inscribed into the relationship between the teacher and student positions with, on the other hand, the appraising and detached attitude towards the teacher that student evaluation implies. That which is a productive learning resource in instrumental teaching can therefore create a dilemma in light of another important resource for learning, i.e., the students' active and critical evaluation of how the teaching helps his or her learning process and the existence of a dialogue between teacher and student regarding the effectiveness of the teaching. This paradox creates a tremendous challenge for the efforts of institutions of higher music education – and probably other apprenticeship-based institutions as well – to ensure and enhance the quality of the education that they provide.

Improving educational quality by means of student evaluation of teaching implies a disrupting of hierarchical structures, which also undermines the idea of traditions as guaranties for professional knowledge. Further, student evaluation of teaching generates a new positioning of the student, in that the voice of the student is legitimised as authoritative in spite of the student's recent introduction to the professional practice. In the case of higher music education, this implies a view on knowledge and expertise that stands in contrast to the traditional apprenticeship models.

Concluding remarks

The discussions in this paper point to how teacher-student relationships in higher music education have traditionally been characterised by an inherent asymmetry that is related to a person-centred apprenticeship model. Today, this model is challenged from at least two angles: changes in the way students get access to and make use of models of expert performance and resources for learning, and changes in how the teacher and student roles are constructed in current educational management discourses. From a wider perspective, these changes can be understood as symptoms of a 'customer society' (Frønes & Brusdal, 2000), where people are predominantly positioned as customers, which is also true in areas of society that have operated along other logics than the market, such as health care and education. From this perspective, music students are presented with numerous choices, and can 'shop' different role models and sources of guidance in a multitude of communities. Furthermore, to think as a customer implies the right to demand quality of the 'delivery', which makes it legitimate to ask: is the teaching satisfactory, and does it meet my needs?

Although higher music education institutions are still marked by exclusivity in terms of access and levels of performance, and while these institutions are not subjected to market mechanisms to the same extent as certain other higher education institutions, the above discussion indicates that some signs of 'shopping' have also emerged in these programs. Along with a general deinstitutionalisation and a more creative- and future-oriented perspective among students, a priori authority and trust are contested and the relationship between teachers and students needs to be worked out on a continual basis.

However, there are also signs that the students of today are not taking a passive customer role, but rather show competencies in actively navigating in a globalised world, exercising stronger agency in their choices and musical preferences. An emerging question in this regard is how educational institutions can support their development by taking advantage of historical knowledge and, at the same time, being oriented towards new musical expressions and interpretations. These challenges to the person-centred apprenticeship model call for the exploration of new questions in research on music students' learning, as well as more research on how apprenticeships are constructed in today's music education.

References

- Bechmann, G., Gorokhov, V., & Stehr, N. (Eds.) (2009). *The social integration of science. Institutional and epistemological aspects of the transformation of knowledge in modern society*. Berlin: Edition Sigma.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Beckman, G. D. (Ed.). (2010). *Disciplining the arts: teaching entrepreneurship in context*. Rowman & Littlefield Education.
- Dent, M. & Whitehead, S. (2002). Configuring the 'new' professional. In M. Dent and S. Whitehead (Eds.), *Managing professional identities. Knowledge, performativity and the 'new' professional* (pp. 1–16). London and New York: Routledge.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music Education Research*, 7(3), 279–287.
- Frønes, I., & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. [Student evaluation of one-to-one instrumental teaching: A case study of a higher music education institution]. Doctoral dissertation, Oslo: Unipub [Also published as NMH-publikasjoner 2007:1. Oslo: Norwegian Academy of Music].
- Hanken, I. M. (in press) Student evaluation of teaching from the actors' perspective. *Quality in Higher Education*. To be published in June 2011.
- Hays, T., Minichiello V., & Wright, P. (2000). Mentorship: The Meaning of the Relationship for Musicians. *Research Studies in Music Education*, 15, 3–14.
- HEFC (2002) *Creating a Land with Music – the work, education, and training of professional musicians in the 21st Century*. The Higher Education Funding Council for England. Retrieved 15.02.2011 from <http://www.youthmusic.org.uk/news/AR/ar2.html>
- Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007) *Communities of practice: critical perspectives*. London: Routledge.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. In: T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny, (Eds). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, D. E. (2006) Advancing the preparation of professional musicians through education for community engagement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 170, 79–90.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. [Instrumental teaching as cultural practice. A discourse-oriented study of principal instrument teaching in higher music education.] (Doctoral dissertation). Oslo: Unipub [Also published as NMH-publikasjoner 2004:1. Oslo: Norwegian Academy of Music].
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an Academy of Music. *Music Education Research*, 9 (3), 399–416.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Ph.D. Dissertation. Vol. 24, No.2. Aarhus: Aarhus University, Institute of Psychology.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1997). Current issues of apprenticeship. *Journal of Nordic Educational Research*, 17 (3), 130–139.
- Partti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12 (4), 369–382.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

MUSIKFAGET I DANMARK 1970–2010: EN UNDER- SØGELSE, DENS RESULTATER OG RECEPTION

FREDE V. NIELSEN

Indledning

I oktober 2010 udkom der i Danmark en bog med titlen *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Nielsen, 2010a). Den er resultatet af godt og vel to års arbejde med en undersøgelse af, hvordan det er gået med musikfaget i perioden 1970–2010, og er udført i et samarbejde mellem Faglig Enhed Musikpædagogik på DPU og Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning. Vi har tilstræbt at anskue de forskellige undervisnings- og uddannelsesområder i sammenhæng, således at mere generelle tendenser om muligt kunne synliggøres. Derfor rapporteres der i enkeltkapitler om udviklingen både i skolefaget musik (i folkeskole/grundskole og gymnasium) og i den frivillige undervisning (i musikskole), ligesom musikfaget i den videregående uddannelse er beskrevet. Her har vi koncentreret os om pædagogisk rettede uddannelser (specielt læreruddannelse) på pædagogseminarier og lærerseminarier (dvs. professionshøjskoler) og på universiteter og konservatorier. Det er altså den pædagogiske side af musikfaget i hele uddannelsessystemet i Danmark, vi har interesseret os for, og som nævnt er det perioden fra 1970 til i dag, der afgrænser undersøgelsen.

De overordnede resultater af undersøgelsen er beskrevet i et indledende analysekapitel. Det er dem, jeg i det følgende vil berette om i koncentreret form, idet jeg samtidig vil fremsætte den hypotese, at der har fundet en nogenlunde tilsvarende udvikling sted i vore nabolande og i det hele taget i den vestlige, musikorienterede

uddannelseskultur. Desuden vil jeg fortælle lidt om receptionen af vores rapport, fordi den efter min erfaring er usædvanlig, og til sidst vil jeg komme med en opfordring til Bengt og hans svenske kolleger.

Træk af musikfagets udvikling 1970–2010

Ekspansion af det faglige indhold

Musikfagets udvikling kan hævdes at være præget af en vis stabilitet i den forstand, at det fortsat er muligt at tale om grundlæggende musikalske færdigheder og basal musikalsk kundskab, uden at der rejses alvorlig tvivl om, hvad det er, der sigtes til. Dette fx i modsætning til hvad der er tilfældet for et tilsvarende undervisningsfag, der i dansk skolesammenhæng har været benævnt først tegning, så formning, derpå billedkunst og måske på vej til at forstå sig selv som et visuelt kulturfag. Men på trods af en sådan relativ stabilitet for musikfagets vedkommende, er det evident, at det faglige indhold i musikfaget er udvidet stærkt i den omtalte periode, og at forestillingen om et fælles musikfag i undervisning og uddannelse udfordres herved. I skolefaget (i folkeskole og gymnasium), hvor udviklingen kan spores via de styrende læreplaner, har udvidelsestendensen gjort sig gældende i tre forskellige henseender (jf. Nielsen, 1998, 2000).

- (a) Fra sang til musik til mere og mere forskellig musik. I skolens musikundervisning drejer det sig ikke mere blot om at synge og at tilegne sig sangstof, men om musik i langt mere omfattende betydning og om musik af mere og mere forskellig stilistisk karakter fra større og større dele af verden.
- (b) Fra sang og musik ("for deres egen skyld") til sådanne fænomener også i samfundsmæssig og tværfaglig sammenhæng. Ud fra en supplerende synsvinkel handler det ikke blot om sang, musik og musikalsk struktur i sig selv, men også om disse fænomener i samfundsmæssig, funktionel og bred æstetisk og tværfaglig kontekst. Det giver anledning til særlige musikdidaktiske programmer, der er kaldt musik som "samfundsfag", "musisk fag" og som led i "polyæstetisk opdragelse" (Nielsen, 1998).
- (c) Fra én overvejende til en vifte af aktivitetsformer. Ud fra en tredje synsvinkel har vi ikke blot med reproducerende musikalsk virksomhed at gøre, således som der tidligere hovedsageligt var tale om (lære at spille og synge eksisterende musik). Nu lægges der også vægt på skabende virksomhed i form af improvisation, komposition og arrangement. Hertil kommer, at såvel lyttende og oplevelsesorienteret som mere analytisk orienteret og reflekterende omgang med musik er vigtige indholdsområder, der har fået større bevågenhed i skolefaget. På det udøvende område er et vigtigt udviklingstræk den stigende betydning, instrumentalspil har fået både i folkeskole og gymnasium set i forhold til sang, som tidligere var dominerende. På det instrumentale område kan hertil føjes IT, der er kommet til at fylde meget både som læremiddel og kommunikationsfacilitet og som et nyt musikinstrument af særlig art.

Disse udvidelser på det skolefaglige område har naturligt nok samtidig præget uddannelsen af lærere til både folkeskole og gymnasium på hhv. seminarierne og universiteterne,

og også musikskolerne og musiklæreruddannelse på konservatorierne har på særlig måde været præget af den omtalte udvikling.

Ser vi på musikundervisning i skole og fritid, er det åbenbart, at mulighederne er blevet mangfoldige, når vi kombinerer de forskellige udvidelsestendenser. Men det vil ikke kunne lade sig gøre at realisere alle disse muligheder lige målrettet og helhjertet – især ikke, da ressourcer og strukturelle rammebetingelser ikke på tilsvarende måde er blevet udvidet (jf. nedenfor). Man kan sige, at vi musikpædagogisk set på godt og ondt lever i en multi-positionel og poly-valent tid, som man alt efter temperament kan mene bærer præg af anarki eller frodighed. Under alle omstændigheder må denne situation udfordre vor musikpædagogiske omtanke i både kritisk og konstruktiv retning og anspore til overvejelse og beslutning om, hvad der er mest grundlæggende. Det er det centrale fagdidaktiske spørgsmål i relation til musikfaget, vi står med: Hvad er det, der er vigtigt at lære og derfor at undervise i og hvorfor?

Helhedsstrategien: Ekspansion ud over faget

Når indholdsmulighederne i et fag og mængden af discipliner ekspanderer ud over grænsen af det realisable, er der to mulige modtræk. Man kan orientere sig mod noget overordnet og fælles på tværs af det fagligt specifikke og herved søge at omfatte en overordnet helhed. Det har traditionelt været fremgangsmåden i folkeskolen, hvor tværfaglige dannelser som fx orienteringsfag, natur og teknik, og også en tendens til at anskue det "praktisk-musiske" fagområde som en enhed er symptomatiske. Den anden mulighed er at tilrettelægge en valgfagsstruktur med indholdsmæssig fokusering på dele af det fagligt specifikke ved fravalg af noget andet. Det har i højere grad været vejen i gymnasiet, hvor både grenvalg på overordnet niveau, valg af fag inden for den enkelte gren og valg af niveau i det enkelte fag har været gennemgående.

I relation til musikfaget generelt, kan begge disse muligheder iagttages som en udviklingstendens, og ofte går de hånd i hånd.

Det tydeligste eksempel på helhedsstrategien finder vi i pædagoguddannelsen. På det strukturelle niveau samles her uddannelser rettet mod specifikke målgrupper til en enhedsuddannelse (uddannelsesreformen 1992). På det indholdsmæssige område indoptages musik i den tværfaglige konstruktion UMD (udtryk, musik og drama) i 2007. En tilsvarende tendens finder vi i læreruddannelsen, om end mindre markant. Med læreruddannelsesloven 1997 nedlægges musik som fællesfag (1. dels fag) og erstattes af tilbud om et "praktisk-musisk kursus" af tværfaglig art, en ændring der medvirkede til reduktion af den musikfagligt rettede uddannelse af lærere til folkeskolen med en tredjedel. I folkeskolen tildeles de praktisk-musiske fag undervisningstimer *en bloc*, således at vægtingen af det enkelte fag sløres. Også i gymnasiet finder vi i gymnasie-reformen af 2005 fagligt tværgående tendenser med indholdsmæssige bestemmelser som almen studieforberedelse og tværfagligt studieretningsprojekt, der kan tolkes som kommet i stand på bekostning af bl.a. musikfagets selvstændige profilering.

En overensstemmende udvikling finder vi på det organisatoriske og institutionelle plan. Alle universiteternes musikvidenskabelige institutter er nedlagt og optaget i bredere institutdannelser, og noget tilsvarende gør sig gældende ved pædagog- og lærerseminariernes indlemmelse i såkaldte professionshøjskoler. Sammenlægning af

institutioner er blevet et mantra, som har ikke blot organisatoriske, men også indholdsmæssige konsekvenser i den forstand, at i dette tilfælde musikfagets teoretiske og funktionelle perspektiv løftes ud af fagets egen horisont til overordnede kulturteoretiske, æstetiske og tværfaglige teoridannelser og med nyttiggørelse i overfaglige eller ikke-faglige sammenhænge for øje.

Positivt anskuet kan man sige, at den omtalte tværfaglighedsstrategi på den ene side kan modvirke en tendens til faglig indadvendthed og snæverhed og omvendt fremme muligheden for at anskue og nyttiggøre faget i bredere pædagogiske og dannelsesmæssige sammenhænge. Men den svækker samtidig muligheden for koncentreret fordybelse i det særlige udtryks- og meningsunivers, der karakteriserer musik som specifikt kunstområde med egne udfordringer til faglig kunnen og indsigt.

Valgfagsstrategien: Fra det fælles til det specielle

Over for denne helheds- og tværfaglighedsstrategi står en valgfagsstrategi, der er blevet mere og mere udbredt, og som tilsyneladende trives godt side om side med sin modpol. Konsekvensen er her en bevægelse bort fra det almene og fælles i retning af det særlige og specifikke for de få. Der er mange symptomer på det.

I gymnasiet er musik ophørt som obligatorisk fag med reformen fra 2005. Det er første gang i gymnasiets historie og overhovedet i det danske skolesystem. I folkeskolen er musik siden 1991-loven obligatorisk i 1. til 6. klasse og valgfag i 8. og 9. klasse, og både klassetrin med obligatorisk musik og antal lektioner har været vigende hen over den periode, der redegøres for. Begrænsningen til færre klassetrin har bl.a. været begrundet i en vurdering af, at to timers undervisning om ugen på et begrænset antal klassetrin er mere hensigtsmæssig end en enkelt ugelektion hele skoleforløbet igennem. Dette bekræftes i øvrigt af en timetalsundersøgelse, som redegørelsen henviser til (Holst 2009).

Musikskolernes rammeplan fra 1995 var orienteret mod en bred og almen musikundervisning for flest mulige. Den grundlæggende holdning bar præg af reformpædagogisk tænkning, hvor bredden var prioriteret. Det vil nok ikke være korrekt at hævde, at denne strategi helt er fjernet, men det er tydeligt, at prioritering af talentpleje, dvs. opmærksomhed om og udvikling af de særlige musikalske begavelser, er kommet i fokus (jf. Kulturministeriets rapport 2004, *Talentudvikling, talentpleje og styrkelse af den musikalske fødekæde*). Det har fået ressourcemæssige konsekvenser, således at der siden musikskolelovens vedtagelse (1991) er blevet færre midler til den brede og flere til den elitære undervisning, dvs. at budgetterne stiger, men elevtallet falder.

Et af de største problemer for en alment og bredt sigtende musikundervisning kommer af den seneste udvikling i professionshøjskolernes uddannelse. Musik som led i pædagoguddannelsen er det klareste eksempel på, at en tværfagligheds- og en valgfagsstrategi kan gå hånd i hånd. Ikke alene er musik ophørt som et selvstændigt område i uddannelsen, idet det nu er del af det såkaldte UMD-kompleks. Denne fagkombination har også status som valgfag med det resultat, at det vælges af ca. en tredjedel af de studerende. I seminariernes læreruddannelse er musik pga. de særlige bestemmelser for valg af linjefag, der indførtes med læreruddannelsesloven af 2006, trængt voldsomt med det resultat, at linjefaget realiseres som uddannelsesmulighed

på stadig færre uddannelsessteder og med stadig færre studerende. Linjefagsuddannelse i musik er blevet en specialitet for de færreste, som langt fra svarer til det antal musiklærere, der bliver behov for i folkeskolen i de kommende år forudsat den nuværende læreplan for musikfaget.

Akademisering

Flere af rapporterne for de enkelte undervisnings- og uddannelsesområder fremhæver øget akademisering af musikfaget og de rammer, det fungerer indenfor, som et generelt udviklingstræk.

Tendensen er tydeligst i pædagog- og læreruddannelse, dvs. i de professionsorienterede uddannelser:

- Selve professionsbegrebet og professionskompetence som genstand for uddannelse er nøje knyttet til forestillingen om en videnskabeliggørelse og forskningsbaseret af uddannelsens indhold.
- Forskningsbaseringen hviler på en teoretiseret og videnskabeligt orienteret pædagogik og i læreruddannelsen i særlig grad på didaktikken, i linjefagene mere specifikt i fagdidaktik, der i linjefaglig sammenhæng får karakter af uddannelsens hovedfag.
- Bacheloropgave indføres og får karakter af uddannelsens "specialeafhandling".
- Didaktik forstås som en refleksionsvidenskab, der også skal professionalisere og kvalificere den praktiske side af læreruddannelsen.
- Bevægelsen går fra metodik til didaktik og
- fra 'skolelærer' eller 'pædagog' til 'professionsbachelor'.
- Fra 1992 indføres lektorbedømmelse af seminarielærere før fastansættelse (inkl. akademisk præget lektorkvalificeringsprojekt).
- Institutionelt går udviklingen fra seminarium til CVU til professionshøjskole = 'university college' (UC).
- Et aktuelt diskussionsemne er fremtidig læreruddannelse på universitet.

Svarende til en videnskabeliggjort pædagogik og didaktik som det styrende teorigrundlag for pædagog- og læreruddannelse finder vi i universitetsuddannelserne tendens til et teoretisk "løft" fra en også praktisk-udøvende musikfagligt orienteret musikvidenskab til orientering ud fra overordnede grundlag af bl.a. kulturteoretisk art. Det svarer helt til udvidelse af den organisatoriske rammesætning fra musikvidenskabelige til brede kulturfagligt orienterede institutdannelser.

Men akademiseringen viser sig også på det skolefaglige niveau og i de pædagogiske institutioner. I gymnasireformen fra 2005 er den almene studieforbereelse og det tværfaglige studieretningsprojekt symptomatiske. På børneinstitutionsområdet er ikke mindst krav om udarbejdelse af læreplaner som styringsredskab for det pædagogiske arbejde tolket som en akademisering og som sådan stærkt omdiskuteret. Den samme tendens kan iagttages på musikskolerne, hvor ikke mindst kommunesammenlægninger

og samling af musikskoler i større enheder har skabt behov for tydeliggørelse af en pædagogisk profil ekspliciteret i læreplansdokumenter.

Den beskrevne akademiseringstendens er ikke enestående for musikfaget. Den er en generel tendens i vort uddannelsessamfund, og den må utvivlsomt forstås i relation til den eksponentielt voksende vidensmængde, der præger det moderne samfund, og også ses i forhold til behovet for en ressourcemæssig styring. Ekspansionen af det mulige uddannelsesindhold skaber behov for en reflekteret og reflekterende (akademisk) fagdidaktik, som kan understøtte en begrundet udvælgelse af det væsentlige indhold og udvikling af hensigtsmæssige metoder og organisationsformer. Udvikling af kunnen og færdigheder inden for det felt, som er kaldt musikundervisningens grunddydelser, nemlig at lære at spille og synge, er en tids- og ressourcerelevende proces, som bliver trængt i den tiltagende stoffylde, og specielt tenderer den mod helt at forsvinde ved valg af en overfaglighedsstrategi.

Der er næppe tvivl om, at behovet for en reflekteret fagdidaktik i bl.a. musikfaget er stort i vort uddannelseseksponerede samfund, jf. min artikel i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* med titlen "Fagdidaktikkens aktualitet – om nødvendigheden af en reflekteret musikundervisning" (Nielsen 2000). Men det er et problem, hvis det medfører, at indføring i og udvikling af de musikfaglige grundaktiviteter svigtes. Som udgangspunkt er musik ikke et akademisk, men et æstetisk fag, der udtrykker sig i et specifikt medium og i aktivitetstyper, der adskiller sig fra andre æstetiske fag. På den anden side kan et akademisk reflekteret perspektiv ikke mindst på musikfagets pædagogiske legitimering og begrundelse medvirke til, at det synliggøres som ligeberettiget med andre typer af fag. Således at det ikke udgrænses pga. en generelt voksende akademisk uddannelsesbølge.

Reduktioner

Jeg kommer nu til den generelle og fælles tendens, som gør det største indtryk. Nemlig de reduktioner og nedskæringer, som præger billedet, og som først og fremmest gør sig gældende fra ca. år 2000 og frem, på visse områder begyndende lidt tidligere. Der er tale om reduktioner og nedskæringer på stort set alle betydende parametre og på alle uddannelsesniveauer, dvs. med hensyn til

- antal undervisningstimer i musik,
- den tidsmæssige udstrækning over antal år,
- antal elever, der får musikundervisning,
- antal uddannelsessteder, der tilbyder musikundervisning,
- antal studerende på musiklæreruddannelser,
- antal lærere, der varetager musikundervisning og -uddannelse.

Samlet set er det et overvældende billede, der toner frem.

- I folkeskolen er det vejledende timetal i musik faldet med 25 % i den undersøgte periode (fra 12 til 9 ugetimer), og ganske overraskende viser det sig, at kun godt og vel halvdelen af landets skoler opfylder dette vejledende timetal. Den anden halvdel når ikke op på det niveau.

- I gymnasiet ophørte musik som obligatorisk fag med tre ugetimer i 1.g. med gymnasireformen 2005. I 2009 valgtes faget af 29 % af eleverne. Det betyder, at 71 % af gymnasieeleverne ikke mere får musikundervisning.
- I pædagoguddannelsen er det samlede antal lektioner på seks undersøgte institutioner faldet fra et gennemsnit på 157 lektioner pr hold i 1980'erne (132–205) til et aktuelt niveau på gennemsnitligt 33 lektioner (spændende over 27–45 lektioner). Den gennemsnitlige reduktion svarer til 79 %. Man fristes til at konkludere, at musik i pædagoguddannelsen nærmer sig det ikke eksisterende. Dette på trods af, at musikundervisning på småbørnsområdet i stigende grad fremhæves som et af de vigtigste både af hensyn til børnenes alsidige udvikling og for udviklingen af vor musikalske kultur.
- I læreruddannelsen ophørte musik som 1. dels og fællesfag med læreruddannelsesloven af 1997. Da 1. dels faget udpræget fungerede som indføring i linjefaget, medførte det en reduktion af uddannelses tilbuddet for fremtidige musiklærere i folkeskolen på ca. 33 %. Endnu værre har det udviklet sig som følge af læreruddannelsesloven fra 2006, der pga. særlige bestemmelser vedr. valg af linjefag har reduceret antal studerende med linjefag musik fra stabilt 13–15 % af en årgang på læreruddannelsen til mindre end halvdelen heraf. Denne udvikling har haft drastiske konsekvenser for musikfaget og musikmiljøet på landets professionshøjskoler med læreruddannelse. I den østlige del af landet er vi nu ganske tæt på, at der kun tilbydes linjefagsuddannelse i musik på institutioner i København. Set ud over landet har det medført en voldsom reduktion af antallet af faste lærere i musik (adjunkter og lektorer). I perioden fra 2002 til i dag er det faldet fra 72 adjunkter og lektorer til ca. 30 svarende til en reduktion på 59 %. Dette skal ses i sammenhæng med, at flere af de læreruddannelsessteder, der realiserer musik som linjefag, nu kun har en eller to lærere til varetagelse af opgaven. Set i forhold til fagets indholdsmæssige omfang og bredde er det en situation, som forekommer ganske uholdbar.
- Efter- og videreuddannelse af især folkeskolens lærere havde et betydeligt omfang i perioden op til 2000, hvor Danmarks Lærerhøjskole (DLH) ophørte med denne virksomhed, idet kandidatuddannelse og ph.d. uddannelse overgik til DPU og efteruddannelseskurserne til CVU'erne hhv. professionshøjskolerne. Udviklingen kan illustreres med 1985–86 som eksempel. I dette år havde DLH foruden den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse en meget omfattende kursusvirksomhed i musik fordelt på hovedinstitutionen i København og provinsafdelingerne. Samlet realiseredes i dette år 27 årskurser med gennemsnitligt 102 lektioner (i alt 2.750 kursustimer) og gennemsnitligt 20 kursister på holdet. Som det fremgår af rapportens redegørelse for denne virksomhed, er den med overgang til CVU'er/professionshøjskoler drastisk reduceret fra de anførte 2.750 lektioner på årsbasis til ca. 150 i år med den højeste registrerede kursusvirksomhed (2004, 2006, 2008).
- På universiteterne med musikvidenskabelig uddannelse er antallet af studerende steget markant over den undersøgte periode, på Københavns Universitet (KU)

fra ca. 320 studerende i 1970 til 850 i 1997 og 544 i 2010. Man skulle formode, at også det videnskabelige personale (VIP) er blevet forøget nogenlunde proportionalt hermed, men det er ingenlunde tilfældet. På KU har antallet af VIP'er udviklet sig sådan: 1980 (25), 1987 (19), 1998 (16), 2007 og 2010 (7). Over perioden svarer det til en reduktion på 72 %.

- Også på musikkonservatorierne kan konstateres fald, her opgjort som antallet af færdiguddannede med en pædagogisk profil, dvs. med en forventelig funktion som musiklærer. Fx er reduktionen her set over samtlige konservatorier opgjort til 35 % i perioden fra 2000 til 2007.

Lad mig gentage: Samlet set er det et overvældende billede af reduktion på så at sige alle fronter, der tegner sig. På nogle områder er der tale om forhold, der må karakteriseres som ødelæggende. Man kan undre sig over, at det har udviklet sig så drastisk først og fremmest efter år 2000, uden at det hidtil har været markeret særlig tydeligt eller slet ikke af de interesseorganisationer, hvis opgave det er at følge udviklingen, og følge op på den. Ved læsning af visse formandsberetninger og lignende får man indimellem tværtimod indtryk af en positiv udvikling, som viser sig at være helt ude af trit med virkeligheden.

Konklusion

De beskrevne specifikke udviklingstendenser må utvivlsomt forstås i deres indbyrdes sammenhæng, selv om det kan være vanskeligt at afgøre, hvad der er årsag, og hvad der er virkning. Følger af musikfagets indholdsmæssige udvidelser kan være både en over- og tværfaglighedstendens og en valgfagsstrategi, og begge dele kan medføre en akademisering, som fjerner faget fra, hhv. fritager det for en tidkrævende færdighedsudvikling i praktisk musikalsk kompetence. Dette kan i sig selv medføre reduktioner, fordi elevers og studerendes selvstændige arbejde forudsættes at få en højere grad af studiekarakter med mindre behov for antallet af undervisningstimer sammen med en lærerperson. Men netop her kan det være vanskeligt at afgøre, om det måske nærmere er et reduktionsønske og sparehensyn, der har startet udviklingen. Hvis dette er tilfældet, må man sige, at bestræbelsen på at fremstille det i et positivt lys, nemlig som en konsekvens af en målsætning i retning af elevens og den studerendes selvstændiggørelse og ansvarstagen i en studieproces, har været påfaldende.

Uanset hvordan man tolker udviklingen, forekommer det at være evident, at musikfaget i undervisning og uddannelse står ved en skillevej, hvis det skal bevare og udvikle sin faglige identitet på en for faget troværdighed måde.

Reception af rapporten

Rapporten blev offentliggjort i forbindelse med en konference i slutningen af oktober 2010. Ved denne lejlighed var der bl.a. arrangeret en paneldebat om musikundervisning og -uddannelse med deltagelse af centralt placerede politikere (medlemmer af Folketingets uddannelses- og kulturudvalg). Forud herfor havde DPU's kommunikationsafdeling eksponeret rapporten på en sådan måde, at centrale pressetjenester faktisk blev opmærksomme på den. Det udløste offentlig interesse for sagen i et omfang, som

overraskede os positivt. Vi har ikke overblik over de samlede reaktioner, men vi har i hvert fald registreret (i flere medier gentagne) indslag med omtale, præsentation, interviews etc.

- i de landsdækkende dagblade (bortset fra den største borgerlige avis, hvilket måske i sig selv er interessant og også overraskende, eftersom det ikke mindst er et fald i den borgerlige dannelseskultur, rapporten påviser),
- i Danmarks Radio program 1 og 2, dvs. den samfundsdebatende, bredt kulturorienterede og den specifikt musikorienterede kanal,
- i en af de landsdækkende TV-kanaler,
- i en række tidsskrifter med fokus på musik og musikundervisning og især publikationer udgivet af interesseorganisationer for musikere og for musikundervisere i musikskole, folkeskole og gymnasium.

Hertil kommer så den politiske opmærksomhed, bl.a. i form af

- et såkaldt offentligt samråd med undervisningsministeren på grundlag af spørgsmål stillet af flere af Folketingets politiske partier foranlediget af rapporten,
- et foretræde for Folketingets uddannelsesudvalg, hvor forslag til nødvendige ændringer specielt vedr. professionshøjskolernes læreruddannelse blev præsenteret.

Det er især to forhold, medierne har været optaget af, nemlig det samlede mønster af reduktioner og folkeskolens skrantende musikundervisning. Dette fokus er nok ikke i sig selv overraskende, men omfanget af den samlede interesse er ikke normalt for en forskningsbaseret rapportering om musikundervisning og -uddannelse. På den anden side er den offentlige opmærksomhed ikke ensbetydende med, at vi nu kan imødesee en bølge af reformer, som vil forbedre musikfagets situation. Her kan man tænke på den berømmelige berlinerundersøgelse (Bastian 2000, 2001), der animerede den politiske opmærksomhed i en sådan grad, at det fik den daværende tyske indenrigsminister Otto Schily til at udtale, at den, der lukker en musikskole, skader landets indre sikkerhed. Jeg kan ikke vide det med sikkerhed, men jeg har ikke hørt om tilfælde i Tyskland, hvor man har opnormeret eller forbedret vilkårene for musikundervisning som følge af Bastians undersøgelse (jf. også Nielsen, 2010b). Den samme mangel på konsekvens kan konstateres i andre tilfælde.

Det kan opfattes som nedslående, men det bør ikke fratage os modet og lysten til på et forskningsbaseret, både helheds- og detailorienteret grundlag at beskrive og analysere situation, udvikling og betingelser for musikfaget i dets fulde bredde og dybde. Selv om musikpædagogisk forskning ikke umiddelbart synes at forbedre verden, kan det godt være situationen havde været værre, hvis den ikke havde forsøgt på det ved at dokumentere de faktiske forhold.

Lad mig derfor til slut opfordre Bengt og hans svenske kolleger til at undersøge musikfagets udvikling og status, som billedet tegner sig i Sverige. Når vi derefter lægger vore billeder sammen, får vi mulighed for på et komparativt grundlag at studere de generelle tendenser både på nordisk og bredt internationalt plan.

Referencer

- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik*. Mainz: Atlantis Musikbuch-Verlag.
- Holst, F. (2009). *Timetalsundersøgelse. Musik i folkeskolen*. <http://www.emu.dk/gsk/fag/mus/debat/index.html>
- Kulturministeriet (2004). *Talentudvikling, talentpleje og styrkelse af den musikalske fødekæde*. København: Kulturministeriet.
- Nielsen, F. V. (1998) *Almen musikdidaktik*. 2. reviderede og bearbejdede udgave. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2000). Fagdidaktikkens aktualitet – om nødvendigheden af en reflekteret musikundervisning. *Uddannelse. Undervisningsministeriets Tidsskrift*. Årg. 33(3), 3–14.
- Nielsen, F. V. (Ed.) (2010a). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*. (= Musikpædagogiske Studier – DPU. Bind 2). København: Institut for Didaktik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Nielsen, F. V. (2010b). Hvorfor musik? Begrundelser for en almen musikundervisning. *Dansk Sang*. Årg. 62(1), 54–65.

BENGT OLSSON – MANNEN, MYTEN OCH MORFADERN

KRISTINA OLSSON



När jag gick på Journalisthögskolan en gång i tiden, fick jag följa med min far på en fin disputationstest. Jag var lite nervös för att träffa alla professorer och försökte konversera några av Bengts kollegor från Malmö.

– Kristina går på Journalisthögskolan, informerade min far kollegorna om.

– Är det inte svårt att komma in där, frågade professor Bertil Sundin, och innan jag hunnit svara, sade min far:

– Jo, men hon har gått sängvägen.

Jag ville bara sjunka genom golvet, då vid 23 års ålder. Men nu efteråt, uppskattar jag ändå min fars humor. Mest av allt, för att den sortens humor visar hur trygga vi alltid varit i relationen med varandra.

Hur är det då att ha Bengt Olsson som far?

Skulle jag göra en akademisk analys av fadern Bengt Olsson, skulle jag nog kalla honom eklektisk, med prevalent akribi och en plausibel tillfyllestgörande kunskapsbank.

Skulle jag uttrycka mig med mina egna, enklare journalisttermer, hade det snarare blivit ”39-årig kvinna talar ut: Min far är fantastisk”.

Och det handlar inte bara om att vara stolt över allt denna vaktmästarson från Helsingborg uppnått i sitt professionella liv. För stolt det är jag.

Nej, det handlar helt enkelt om vad en far är, och ska vara, i min bok. Närvarande, kärleksfull och generös.

Det låter kanske som en paradox att min far varit närvarande. I 36 år av mitt 39-åriga liv har vi bott med 27 mil mellan oss. Och jag har saknat honom dagligen. För sådana är barn. Kvantitet är viktigare än kvalitet. Och fysisk närvaro är viktig.

Men jag tror ändå att ingen skulle kunna varit mer närvarande i tanken än min far. Ständigt beredd att diskutera livets små och stora problem men också möjligheter. Alltid deltagande i mitt vardagsliv genom telefonen och brevledes. Ständigt beredd att förlägga jobbresor söderut, så vi kunde träffas, om än bara för några timmar.

Desto vuxnare jag blivit, ju fler likheter har jag funnit mellan oss. I en slags kombination av starka gener och min storögda beundran för min far, har jag formats till hans avbild. Och ändå inte.

För medan vi delar utseendets många facetter, så är det inte alltid vi delar egenskaper.

Otåligheten hos min far syns kanske inte vid första anblicken, men är något som får Bengt att åka till Centralen en timme innan tåget går. Eller att få ett smärre sammanbrott när plastpåsen vid grönsaksdisken i affären inte går att öppna. Långa TV-serier är heller inte något som passar den diskreta rastlösheten.

Och medan jag är en utpräglad B-människa som gillar sena kvällar och hatar tidiga morgnar, har Bengt alltid haft en annan sovrytm. Under disputationstiden kastade han sig upp före sju på morgonen för att skriva, en drivkraft som fortfarande är okänd för mig.

Sedan har våra olika yrkesval, placerat oss i olika världar. I min värld av dagstidningsjournalistik, ska det gå snabbt. Väldigt snabbt. Då är förenklningar av verkligheten viktiga, för att få fram ett snabbt budskap. Och när man intervjuar forskare, som kommer med citat som upptar en halv sida, blir man ganska trött.

Bengt däremot tycker att journalister ofta skrapar på ytan. Medan forskare har tiden, möjligheten och den intellektuella kapaciteten att gå på djupet. Därför är det alltid till Bengt jag ringer när jag behöver veta mer om ett visst ämne. Han är den klokaste jag känner.

Men vi är också väldigt lika. Kärleken till det bekväma livet. Livsnjuteriet i form av god mat och gott vin. Att tillbringa timmar framför grytorna med bra musik på stereon är den bästa avslappningen. Svensk husmanskost är favoriten.

Danska TV-serier, politiska thrillers, dagstidningar och nyhetssändningar är också nödvändiga i vardagen. Och allehanda sport utförs allra helst i fåtöljen framför TV:n.

För drygt ett år sedan blev Bengt morfar. Min son Mattias föddes i februari och det finns nog ingen på hela Göteborgs universitet, som inte fått ta del av någon av Bengts bilder av det lilla underverket på i-phenen.

Mattias är otvivelaktigt en fysisk kopia av sin morfar. Samma kalufs, samma blå ögon, samma mun och samma charm. Plötsligt ser jag min far i min son, och förstår, fylld av ömhet, det oändligt stora i föräldraskapet.

Jag vet att jag har haft världens bästa far, och jag vet att min son har fått världens bästa morfar.

Så sluts cirkeln. En treenighet som ger livet mening.

EN TVÄR- DISCIPLINÄR STUDIE AV UTVECKLINGEN AV BARNES KUNNANDE INOM ESTETISKA DOMÄNER

INGRID PRAMLING SAMUELSSON
& NIKLAS PRAMLING

I egenskap av sin professur i musikpedagogik är Bengt Olsson ämnesföreträdare för kunskapsområdet. Detta ämnesföreträde tar sig bl.a. uttryck i de sammanställningar över befintlig forskning inom fältet som han företagit sig under senare år. Ett exempel på detta är Olsson (2008) som är en genomgång av samtida musikpedagogiska avhandlingar i Norden. Genomgången fokuserar på teorival och dess relation till den kunskap som genereras av dessa studier. I denna text ämnar vi ge ett exempel på en forskningsstudie med tonvikt på teori, metod och genererad kunskap. Den forskning vi skall beskriva har genomförts tillsammans med bl.a. Bengt och är av ett tvärdisciplinärt slag och inbegriper pedagogik, musikpedagogik och litteraturvetenskap. Vi studerade barns lärande i förskolan och grundskolans första år inom tre olika domäner, musik, poesi och dans. I denna text kommer vi att ge en kort beskrivning av vår teori och nämna några av de tvärdisciplinära forskningsresultat som studien genererade.

Syftet med vårt gemensamma projekt var att utveckla barns kunnande om olika aspekter av musik, poesi och dans. Vi arbetade med 9 arbetslag, som hade barn mellan 2 och 9 år, genom att lärarna gjordes delaktiga i utvecklingen av lärandets objekt såväl som lärandets akt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). När det gäller musikdelen av projektet så föreföll det som både det enklaste, enligt lärarna, eftersom alla ju sjunger i förskola och skola, men också som det mest problematiska, genom att man har en bild av att man måste vara duktig på musik själv för att kunna lära barn detta (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson, 2008). Framför allt hade lärarna från början en idé om att musik sysslar man med eftersom man tänker sig att detta bidrar till barns identitetsutveckling, genom att barn får träna självförtroende, koncentration och skapar gemenskap när man musicerar tillsammans. Att man ägnar sig åt musik, bidrar enligt både lärare och vissa teorier till att barn lär sig andra saker än just musik (för en kritisk diskussion av denna föreställning, se Črnčec, Wilson & Prior, 2006). Det som dock hände med lärarna i projektet var att de ändrade perspektiv från att tala och tänka om musik som bra för något annat till att se det som att det är musik barn ska lära sig. Detta innebär att lärarna byter fokus från vad de gör tillsammans med barn till att fokusera vad de vill barn ska lära sig. Detta betyder att lärarna flyttar sitt fokus från här och nu med barn till vad som ska ske. Detta är ett karakteristiskt perspektivbyte för lärare som lyckas skapa en pedagogisk verksamhet av hög kvalitet (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Det utvecklingspedagogiska sättet att forska

Man skulle kunna sammanfatta vårt sätt att arbeta och skapa ny kunskap med att vi iscensätter det som vi vill studera i samverkan med barnens lärare. Vi lämnar alltså inte lärarna, som i vad som brukar kallas aktionsforskning (Rönnerman, 2004), åt sin egen reflektion och utveckling, utan vi som forskare har en intention om vartåt vi vill att lärarna ska utvecklas, på samma sätt som vi sedan vill att de ska ha en intention om vartåt de vill att barnen ska utvecklas. Annorlunda uttryckt arbetar vi med att lärarna skall iscensätta goda betingelser för att barnen skall kunna utveckla vissa kunskaper, insikter, förmågor.

När vi började visste vi inte exakt vad som var lämpliga och möjliga lärandeobjekt för barn i dessa åldrar inom musiken (eller poesins och dansens) värld. Vi tog hjälp av ett antal experter som kom och höll seminarier för att inspirera lärarna. Dessa kom bl.a. att handla om barnsånger (Johanna Still) och hur man kan göra musik med vad som finns tillgängligt av inventarier i ett rum (Staffan Mossenmark). På detta sätt sattes lärandeobjekt på agendan och blev till föremål för diskussion, tolkning och reflektion bland lärarna och oss forskare. Ibland gav vi också som forskare lärarna en aktivitet som de skulle genomföra med sina barn och då själva bestämma sig för vad som var lärandets objekt i den aktiviteten. Ett exempel på detta kunde vara att måla till musik. Och det blev då också tydligt att lärandeobjekt kunde variera i samma aktivitet och att objektet kunde vara mer eller mindre tydligt för barnen, beroende på lärarens tydlighet (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008). Att bli medveten om vad ett lärandeobjekt kunde vara inom musik med barn mellan 2 och 9 år var den största utmaningen för lärarna, men också det de tyckte kändes mest inspirerande.

Men med avseende på yngre barns lärande och en kvalitativt god förskolepedagogik kan inte innehåll i form av lärandeobjekt och lärandets akt, dvs. hur barn lär sig, separeras. Den pedagogiska ansats vi använt oss av kallas utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson, 2011), och har sina rötter i den fenomenografiska forskningsansatsen (Marton, 1981). Det finns här viktiga drag som också arbetades med tillsammans med lärarna. Framför allt handlar det om att iscensätta det som man vill barn ska tänka, tala och fundera kring, som vi redan nämnt. Detta kräver en kombination av konkret agerande och kommunikation med barn, på samma sätt som vi arbetat med lärarna för att få syn på möjliga lärandeobjekt. Då blir lärarens förmåga att ställa frågor, få barn att berätta och följa upp barns tankar och idéer det primära i kommunikationen. Detta kan låta självklart, men det är minst lika utmanande som att finna lämpliga lärandeobjekt. Ju yngre ett barn är desto större förmåga att lyssna och tona in i barns värld krävs för att man ska få tag på barns meningsskapande (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Flera studier har visat att lärare har en förmåga att bli mer styrande ju mer innehållet man kommunicerar kring är känt och desto mer detta har karaktär av skol-innehåll, dvs. specifikt avgränsad kunskap (se t.ex., Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Detta kan te sig som en paradox, att man å ena sidan ska arbeta målmedvetet mot lärandeobjekt och samtidigt ha en öppenhet som gör att barn kan få skapa sitt eget kunnande. Men det är just detta som är nyckeln, att både rikta barns medvetenhet mot något och tillåta barnet att skapa sin egen kunskap. Det är därför objekt och akt inte kan skiljas åt, och det är därför barnet måste träda fram som ett lekande lärande barn, där det måste finnas utrymme för barns lekfullhet i lärandet och man måste ha tillit till att barn lär sig i leken. En annan dimension är öppenheten för och utnyttjandet av variation av sätt att tala, tänka och förstå något. Att utnyttja variation börjar med att göra barn medvetna om kontraster och motsägelser. Också dessa drag av lärandets akt arbetade lärarna med i praktiken med barnen. Förutom lärandeobjekt och lärandets akt är viktiga beståndsdelar (begrepp) i utvecklingspedagogiken bl.a. metasamtal, variation och distinktionen mellan lärarens (kunskapsdomänens) och den lärandes perspektiv. *Metasamtal* innebär att man i samband med att man gör något också samtalar om vad och hur man gör detta. Detta sätt att arbeta vet vi sedan tidigare (Pramling, 1983) är ett fruktbart sätt att göra barn medvetna om både ett innehåll och hur de själva förstår och förändrar sin förståelse av detta. Enkelt uttryckt innebär denna princip motsatsen mot att "bara göra, inte tänka". Samtal om också vad som till sin natur är icke-verbala kunskapsformer såsom musik, bildkonst och dans blir därför en viktig utvecklingsprincip från ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. Principen om *variation* går tillbaka på en grundläggande premiss: för att urskilja något måste något variera (Marton & Tsui 2004), antingen i situationen eller i relation till den lärandes tidigare erfarenheter. Om all musik som fanns var av samma genre skulle vi inte ha något begrepp för och någon medvetenhet om genre som kulturell form. Genre framträder som relevant först då det finns minst två olika genrer musik. När man arbetar utvecklingspedagogiskt utnyttjar man denna princip genom att i första hand ta fasta på och göra till ett innehåll barnens olika sätt att förstå samma innehåll och i andra hand genom att försöka tillhandahålla mönster av systematisk variation. Ett sätt att göra det senare kan då vara att spela samma låt arrangerad inom olika musikaliska genrer. Ett annat mycket viktigt begrepp

inom utvecklingspedagogiken är *den lärandes perspektiv*. Utifrån insikten att vad den lärande urskiljer och hur hon förstår sig på detta är beroende av hennes tidigare erfarenheter, kommer det i en grupp av barn finnas en variation av sätt att förstå (t.ex. höra musik) på. Som vi redan nämnt används denna variation som en pedagogisk tillgång i ett gemensamt utvecklande syfte. Men den lärandes perspektiv är viktigt också i kontrast till lärarens perspektiv. Som lärare (ämnesföreträdare) vet har barn och lärare ofta väldigt olika sätt att förstå ett pedagogiskt innehåll. Denna skillnad har visat sig mycket viktig att vara medveten om som lärare och att hantera i lärandesituationen för att kunna utveckla barns förståelse vidare. Ambitionen är inte att få barnen att ersätta sin på erfarenhet baserade förståelse med lärarens ”officiella” förståelse utan att få tillgång till också den senare, så att den lärandes repertoar av sätt att förstå något utökas. En kritisk fråga är därför också hur i metasamtal lärare och barn lyckas relatera (kontrastera och koppla) de olika perspektiven till varandra (se Wallerstedt, 2008, för en empirisk illustration).

Lärarna ingick alltså i utvecklandet av ett lämpligt innehåll och lärandeobjekt samtidigt som utvecklingspedagogiken blev deras verktyg. Detta skedde både genom att de läste sådan teoretisk litteratur, deltog i inspirationsseminarier och sist men inte minst fick feedback på sitt arbete med barnen i praktiken genom att vi forskare videoinspelade deras agerande med barn, som sedan diskuterades med lärarna. Att se sig själv agera på video är ett mycket kraftfullt verktyg för förändring (Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999), vilket också visade sig hos de deltagande lärarna.

Sättet att forska är alltså inte en fråga om att tillämpa och pröva något teoretiskt i praktiken, utan just att formulera grundforskningsfrågor, som t.ex. vad är kunskap inom musik (poesi, dans) för yngre barn i förskola och skola? Och sedan undersöka detta tillsammans med lärare i naturalistiska miljöer, även om det sedan är forskarna som har ansvaret för analys och att göra resultaten synliga. Detta är en delvis analog process till vad lärare kan inta med barn, dvs. ge dem möjligheter att agera och reflektera och hjälpa dem som lärare bl.a. genom att sätta ord på de musikaliska aspekterna.

Något av det projektet bidrog med kunskap om

Några av de mer principiella bidrag som forskningsprojektet gav var:

Ett nytt perspektiv på lärande inom de estetiska domänerna, inklusive musik

- Baserat på empirisk forskning inom utvecklingspedagogikens teoretiska ramverk (i kontrast till ett utvecklingspsykologiskt perspektiv)

Ett sätt att se på utveckling inom dessa fält i termer av urskiljning och meningsskapande

- Vad det innebär att vara kunnig på dessa områden
- Inomdomäniska och transdisciplinära resultat, t.ex.
- Den detaljerade utvecklingen av barns rimmande förmåga (poesi, literacy, språkets musikaliska aspekter)
- Utvecklingen av notationsförmågor hos barn (musiknotation, literacy)

- Klargörande av den transduktiva karaktären av utvecklingen av musiklyssnande förmågor (semiotik, kommunikation, musik)
- Språklärande på basis av språklek (poesi, pedagogik)
- Vikten av och den skillnad som lärare gör för barns lärande också inom de estetiska områdena (pedagogik, musikpedagogik, dans).

Som synes är dessa resultat av relevans för flera olika forskningsdiscipliner och ämnen. En första övergripande slutsats av detta projekt är därför att den tvärdisciplinära kompetens som forskningsgruppen bestått av, bl.a. genom Bengt Olssons musikpedagogiska kunnande, varit fruktbar för att generera ny kunskap, och en kunskap som inte bara har en snäv relevans inom ett område. En andra övergripande slutsats är att det teoretiska ramverk som vi använt, i form av utvecklingspedagogik, och det sätt att arbeta som detta medför, har varit användbart också för att beforska barns lärande inom de estetiska domänerna, något som inte tidigare prövats. Båda dessa saker kan ses som viktiga bidrag till vårt kollektiva kunnande och en transdisciplinär diskussion, en kunskap som Bengt Olsson varit en av aktörerna i att generera.

Referenser

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk Barnehegeforskning*, 1(1), 41–51.
- Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), 579–594.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* (2a rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olsson, B. (2008). What kind of theories dominate Swedish research on music education? A discussion about theories in use. *Nordic Research in Music Education, Yearbook*, 10, 9–26.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 46). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Pramling Samuelsson, I. (2011). Utvecklingspedagogik. I M. Jensen (Red.), *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Barn lärande – fokus i kvalitetsarbetet*. Stockholm: Liber.
- Rönnerman, K. (Red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallerstedt, C. (2008). Vad hörde du? Om musikalisk urskilning. II. Pramling Samuelsson & N. Pramling (Red.), *Didaktiska studier från förskola och skola* (s. 135–152). Malmö: Gleerups.

MUSIKALISKT LÄRANDE OCH MUSICERANDE I ETT MULTI- MODALT, SOCIAL- SEMIOTISKT OCH DESIGN- TEORETISKT PERSPEKTIV

RAGNHILD SANDBERG JURSTRÖM

Inledning

Forskning inom det musikpedagogiska området, där musikaliskt lärande i olika kontexter är i fokus, berör ofta aspekter som är angränsande till själva området snarare än till själva lärandet och musicerandet i sig. Hur musik kan läras, gestaltas och kommuniceras samt hur dessa processer kan identifieras, begreppsliggöras och problematiseras är dock studier som borde vara viktiga för forskare i musikpedagogik att genomföra. En sådan forskning kan bidra till en ökad förståelse för och fördjupad kunskap om de musikaliska handlingar som i dagligt tal kan uppfattas som ogripbara, magiska och känslomässigt laddade och därför ses som svåra att uttrycka i tal och skrift.

Att kunna problematisera, analysera och skildra en företrädesvis icke-verbal kommunikation utan att dess musikaliska och konstnärliga dimensioner förlorar sin integritet kan ses som en utmanande uppgift. I denna artikel presenterar jag hur det är möjligt att, med ett *multimodalt, socialsemiotiskt och designteoretiskt perspektiv* och

med fokus på hur olika språkliga, kroppsliga och materiella resurser används, uppmärksamma såväl synliga och hörbara som subtila och svårfångade komplexa och mångfasetterade aspekter av musikaliskt lärande och utövande.

Teoretiska perspektiv på kommunikation och lärande

Kommunikation och lärande ses i de multimodala, socialsemiotiska och designteoretiska perspektiven som en social process av *teckenskapande*, där mening skapas och konstrueras via socialt och historiskt bestämda och producerade betydelsebärande kommunikativa resurser såsom exempelvis tal, gester, blickar, olika kroppshandlingar, bilder eller tekniska apparaturer (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001; Kress & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005; Selander & Rostvall, 2008). Socialsemiotiken uppmärksammar speciellt den sociala dimensionen i kommunikationen, multimodaliteten fokuserar huvudsakligen på växelspelen och samverkan mellan resurserna, medan det designteoretiska perspektivet framförallt lyfter fram de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer.

I alla perspektiven ses de *resurser* en individ använder som *representationer* av olika idéer, uppfattningar och upplevelser av den värld som omger individen. I ett musikaliskt sammanhang kan detta innebära att en musiker använder sitt instrument och dess resurser som representationer för sina tolkningar och upplevelser av den musik som han eller hon spelar och vill kommunicera till andra musiker eller lyssnare. Att det musikaliska meningsskapandet i detta sammanhang ses som en motiverad aktivitet som är beroende av individens intresse och hur denne vill forma sina egna uttryck i en given kontext, kan visa sig i musikerns val att i samspelet med andra musiker förmedla sina musikaliska tolkningar, intentioner och känslor med både uttryckande blickar, kroppsliga rörelser och det valda instrumentet. Vidare ses de valda resurserna som ingående i ett konstant *transformativt samspel* med varandra, vilket indikerar att människan alltid använder sig av en variation av flera samtidigt förekommande resurser i kommunikationen med sin omgivning samt att dessa resurser ständigt omskapas till nya eller liknande representationer anpassade till den aktuella situationen. Som exempel kan återigen nämnas den musiker som använder både blickar, andra kroppsliga uttryck samt sitt instrument för att förevisa en viss musikalisk intention eller känsla till sina medmusikanter. Här handlar det om att resurserna samspelar med varandra, att instrument, blickar, gester och andra kroppsliga uttryck samverkar för att skapa musikalisk mening, men också att resurserna ständigt omskapas och översätts till nya uttryck hos den spelande musikern eller till andra musikers valda resurser i form av exempelvis ett annat instrument eller en annan typ av gest, blick eller kroppsuttryck.

Hur meningsskapandet formas är beroende av och påverkat av det *sociala och kulturella sammanhang* individen befinner sig i samt av vilka företeelser, idéer och känslor de socialt och historiskt formade resurserna representerar (van Leeuwen, 2005). Hur valet av resurser sker samt vilka gestaltningssätt individer väljer utifrån den mängd av potentialer, såväl begränsningar som möjligheter, resurserna erbjuder, skapar varierande vägar för hur mening kan skapas. För att exemplifiera detta kan nämnas hur körledare i sitt samspel med musiker och körsångare använder variationer av olika samverkande resurser för att visa hur de vill att musiken ska gestaltas och framföras (Sandberg Jurström, 2009). I denna studie beskrivs hur körledare med olika kroppsliga

resurser gestaltar och förevisar musiken i form av exempelvis kroppsliga pantomimiska dramatiseringar, kroppsliga och verbala känslomässiga associeringar samt verbala begrepps-baserade förklaringar och värderingar. Dessa förhållningssätt till hur musik kan kommuniceras ser olika ut från körledare till körledare och är beroende och påverkade av de musiktraditioner som omger körverksamheten, den specifika körkontexten med dess intressen och karaktär, det genreområde musiken hör till samt av deltagarnas intressen och erfarenheter.

De val av gestaltningar som görs samt hur, på vilka sätt och med vilka resurser ett visst innehåll ges form i relation till den sociala inramningen, blir med det designteoretiska perspektivet avgörande för vilka *förutsättningar för lärande* som skapas i den miljö där de agerande befinner sig (Selander & Rostvall, 2008). Det betyder att de förhållningssätt och tillvägagångssätt som används i en musikalisk kommunikation, exempelvis hur en musiker, musiklärare eller körledare väljer att gestalta, förevisa och förmedla den musik som övas i den verksamhet de befinner sig i, också påverkar förutsättningarna för hur en elev, medmusikant eller körsångare ska kunna lära sig spela och/eller sjunga.

Att studera musikaliskt lärande och musicerande

Inom det musikpedagogiska forskningsfältet medför ovanstående perspektiv ett nytt sätt att analysera, identifiera och beskriva musikaliskt meningsskapande. Att dessa perspektiv kan ses som självklart centrala och väsentliga när det gäller studier av musikalisk kommunikation kan motiveras med att musikaktiviteter alltid är sociala och ofta präglade av en komplex och mångfasetterad användning av olika resurser såsom sång, instrument, spel, noter, gestik, blickar och andra kroppsliga rörelser. Med dessa utgångspunkter är det möjligt att granska och analysera hur musiker och musiklärare i olika musikundervisningssituationer och i andra musicerande sammanhang, med såväl kroppen, det verbala och skriftliga språket samt via materiella resurser såsom instrument och andra mediala produkter, formar musikaliska sammanhang, lärande situationer och musikaliska gestaltningar. Hur olika musikaliska moment tolkas, bearbetas och gestaltas, hur musikaliska tolkningar och gestaltningar förevisas och förmedlas samt hur musicerandet och lärandet sker, är beroende av de musicerandes intresse och motivation samt av hur de valda resurserna är formade och styrda utifrån olika kulturella och sociala konventioner och föreställningar om hur musik kan spelas och uttryckas, hur instrument och notation kan användas, hur olika genrer uppfattas etcetera. Hur musiker, musiklärare, körledare, orkesterdirigenter eller andra musicerande designar sitt arbete är sålunda beroende av *vilka* kommunikativa resurser som används i arbetet med musiken samt *hur* dessa resurser används och samverkar. Utifrån de val av resurser som görs kan därmed en variation av förhållningssätt till kommunikation med och genom musik synliggöras.

Videoregistreringar som metod

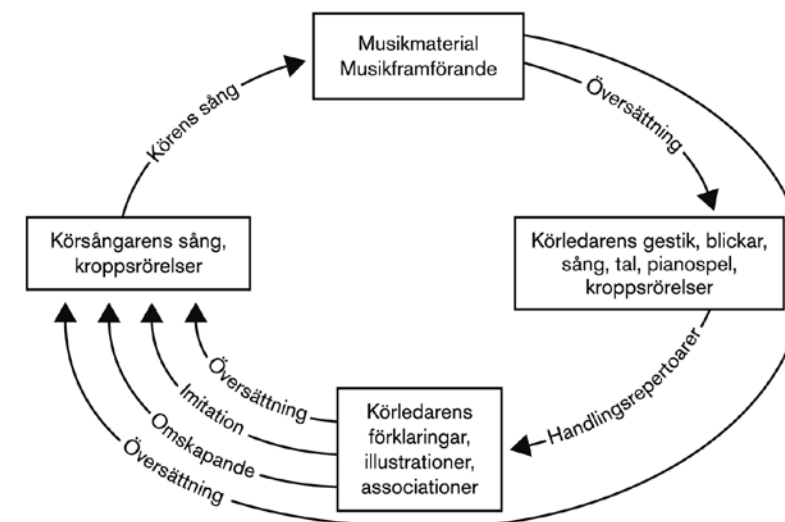
För att möjliggöra en ingående granskning av hur språkliga, kroppsliga och materiella resurser används i kommunikationen mellan individer samt hur dessa resurser arbetar tillsammans för att skapa mening, är *videoregistreringar* en användbar samlingsmetod.

Videoinspelningar gör det möjligt att titta på olika händelser åtskilliga gånger och i långsamt tempo, vilket underlättar en närgående och detaljrik studie av annars snabbt förbipasserande handlingar (Goldman & McDermott, 2007; Lemke, 2007). Viktigt att poängtera är att det i det multimodala perspektivet endast är vad som händer i en given interaktion som kan studeras. Uppgiften är sålunda inte att analysera olika individers upplevelser, tankar och känslor, utan istället att analysera deras olika *uppmärksamhetsnivåer* ("attention/awareness levels", Norris, 2004, s. 5) samt hur de uttrycker olika uppfattningar, tankar och känslor. Inspelade händelser kan därmed underlätta arbetet med att beskriva och identifiera vad och hur en musiker eller musiklärare uttrycker i sin gestik eller med andra resurser.

Med videoregistreringar som metod är det således möjligt att i detalj beskriva och analysera vad som sker i den musikaliska kommunikationen i olika musikaliska sammanhang. Med detaljerade *transkriberingar* av inspelningarna kan musiklärares och/eller musikers interaktion med studenter, sångare och/eller instrumentalister samt hur de uttrycker olika aspekter av musikaliskt lärande och utövande lyftas fram och åskådliggöras. Funktionen hos, transformationen av och samverkan mellan olika kommunikativa resurser samt hur dessa används som representationer för olika musikaliska aspekter är central i en sådan analys. Hur olika designer skapas gällande resursanvändning, musikaliskt innehåll och deltagares interaktion är också i fokus.

Multimodal modell för musikalisk kommunikation

För att visa den *transformationsprocess* som sker när en idé eller företeelse som är representerad i ett teckensystem transformeras till en eller flera på varandra följande nya representationer av samma idé eller företeelse, har jag konstruerat en multimodal modell för musikalisk kommunikation. Underlaget för denna modell utgörs av resultatet från min avhandlingsstudie av sex körledares kommunikation med körsångare under repetitioner och konserter (Sandberg Jurström, 2009). I modellen synliggörs en komplex och mångfasetterad struktur av olika samverkande och transformerande resurser. Transformationsprocessen kan i musikaliska ordalag och i de för studien aktuella kör-sammanhang beskrivas som en (a) musikalisk idé som *representeras* i noter eller annat material och som sedan (b) *översätts* till nya representationer genom att körledarna med gestik, blickar, kroppsrörelser, tal, sång och pianospel gestaltar musikstyckets struktur och form. Med dessa samverkande resurser (c) konstruerar körledarna olika *handlingsrepertoarer*, vilka förmedlas och presenteras till körsångarna i form av *förklaringar, illustrationer* och/eller *associationer* över hur musiken kan gestaltas. Sedan är det körsångarnas tur att (d) *översätta, omskapa* eller försöka *imitera* dessa handlingsrepertoarer innehållande både blickar, gestik, sång, spel, tal och kroppsrörelser till sin egen sång och eventuella kroppsrörelser för att slutligen (e) i en färdig produktion, den gemensamma körsången, framföra musiken till en tänkt publik. Den tänkta publiken kan i detta sammanhang vara körledaren som, nu med utgångspunkt både i körsångarnas sång och i musikmaterialet, åter och åter igen upprepar processen tills alla är nöjda med resultatet av sången. Publiken kan lika väl vara en publik på en konsert som får möjlighet att lyssna på det färdiga framförandet. I nedanstående figur visas transformationsprocessen.



Figur 1. Transformationsprocessen från ett musikmaterial till ett musikframförande.

Sammanfattningsvis kan sägas att körledarna förevisar och illustrerar musiken de repeterar med hjälp av ett flertal samtidigt använda teckensystem, strukturerade och organiserade i olika repertoarer av handlingar formade utifrån intresse, erfarenheter, vad de önskar representera i den musik som repeteras samt utifrån de kulturella konventioner musiken är omgiven av. Tillsammans utgör dessa resurser ett brett utbud av information, musikaliska uttryck och tillvägagångssätt i strävan att komma fram till önskvärda musikaliska uttryck. I figur 2–4 visas en sekvens där en körledare med såväl tal som gestik, blickar, ansiktsuttryck, händer, armar och andra kroppsuttryck formar olika förhållningssätt till hur musik kan förevisas. De två första figurerna visar hur körledaren med olika pantomimiska gester, ansiktsuttryck och kroppshållningar illustrerar olika sångnyanser och kraftuttryck i ett 1900-talsverk av Sjostakovitj. I den tredje figuren associerar körledaren den musikaliska upplevelsen i samma verk till sinnliga känslor med hjälp av tal om en inre upplevelse, en klappande hand mot bröstet och ett känslösamt uttryck i ansiktet. Den sista figuren visar ett ytterligare förhållningssätt, där körledaren fungerar som förebildande och med sin egen sångröst och textens placering i munnen illustrerar hur körsångarna, utifrån klang och textuttal, ska sjunga den gospelsång de övar på.



Figur 2-5. Förhållningssätt till hur musikaliska gestaltningar kan förevisas.

Körledarnas breda utbud av tillvägagångssätt ger ett lika brett spektra av tillvägagångssätt för körsångarna att ta del av och välja mellan i sin lärande och gestaltande process. I denna process kan körsångarna (a) omskapa en körledares visade ögonkast, en gest, en rösts karaktär, en kroppsrörelse samt spelade toner och melodier på pianot till ett uttryck i den egna sången, (b) försöka imitera och efterlikna körledarnas förebildande sångliga och kroppsliga illustrationer till såväl sång som kroppsrörelser samt (c) översätta olika metaforiska, kroppsligt illustrerade och verbalt framställda associationer och vädjanden till tolkningar och gestaltningar med den egna sångrösten. Körsångarna kan också (d) översätta begreppsliga förklaringar och informativa upplysningar till den egna sången, såväl vid avläsandet av en notbild som utifrån körledarnas tal om musiken, (e) låta berömmande och korrigeringar vara en mätare på var i lärande- och gestaltningsprocessen de befinner sig samt (f) under eget ansvar skapa och forma olika musikaliska uttryck. Körsångarna har också möjlighet att (g) inte bry sig om vad körledarna gör eller säger, utan istället enbart läsa av och översätta notmaterialet om sådant används. Vad körsångarna väljer är beroende av situationen, vad som just för stunden erbjuds samt av deras motiv och intresse.

I de ovan beskrivna tillvägagångssätten handlar den musikaliska gestaltningsprocessen om att göra transformeringar av en semiotisk resurs till en annan semiotisk resurs (Kress et al, 2001; Kress & van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005). Körsångarna ges möjlighet att imitera, omskapa eller översätta ett uttryck de ser och/eller hör till ett

annat uttryck i sin egen sång, som i möjligaste mån liknar det uttryck körledarna kommunicerar. Hur själva lärandet och musicerandet sker hos körsångarna och hur de gör sina val är i detta sammanhang inte utforskat. Dock har det i studien varit möjligt att synliggöra hur de annars i vardagligt tal ofta polariserande begreppen not- och gehörsbaserat lärande upplöses. I körledarnas rika användning av olika samverkande visuella och auditiva resurser i form av illustrationer, associationer och förklaringar omöjliggörs en distinktion mellan begreppen, oavsett om noter eller annat material används. På liknande sätt upphävs en åtskillnad mellan begreppen lärande och musikalisk gestaltning, då dessa i studien ses som likartade aspekter av en och samma aktivitet.

Den beskrivna modellen har som syfte att ge insikt i och skildra komplexiteten och mångsidigheten i den musikaliska gestaltningsprocessen samt hur de resurser som används hos de studerade körledarna skapar en mångfasetterad palett av förhållningssätt för körsångare att välja mellan när de själva ska lära sig den musik som repeteras och framförs. Modellen kan med fördel även användas för att studera hur exempelvis musiker, musiklejare och orkesterledare i olika musikaliska sammanhang gör för att kommunicera sina musikaliska idéer, intentioner, tolkningar, känslor och gestaltningar samt vilka förutsättningar de därmed skapar för medverkande musiker, studenter eller elever att lära sig att gestalta musiken och musicera tillsammans.

Referenser

- Goldman, S. & McDermott, R. (2007). Staying the Course With Video Analysis. In Goldman, R. (Ed.), *Video research in the learning sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press Inc.
- Lemke, J. (2007). Video Epistemology In- and Outside the Box: Traversing Attentional Spaces. In Goldman, R. (Ed), *Video research in the learning sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. New York: Routledge.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form är musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av multimodal kommunikation i kör*. Doktorsavhandling. Göteborg: Konstnärliga fakulteten, Art Monitor.
- Selander, S. & Rostvall, A-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. In A-L. Rostvall & S. Selander (Eds.), *Design för lärande*. Norstedts Akademiska förlag.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.

HIP HOP OCH UNGAS INFORMELLA LÄRANDE

OVE SERNHEDE

En grupp ungdomar i ett rockband eller i ett hip hop-kollektiv kan ses som en praxis-gemenskap (Lave & Wenger, 1991). De förhåller sig aktivt reflekterande till sin omvärld, såväl som till den bild man producerar av sig själv. De handlingsmönster som är verk-samma i gruppens relation till världen utanför, liksom den form för kommunikation som är riktade mot gruppens inre arbete, bidrar i hög grad till att konstituera gruppens identitet. De strategiskt omvärldsorienterade ambitionerna blir synliggjorda i gruppens sätt att presentera sig själv (via val av musikalisk genre, affischer, klädstil, tatueringar osv.). De kan också läsas av i gruppens interna kommunikationsmönster och i den själv-förståelse som utvecklas i gruppen. Men det finns också sidor av gruppens verksamhet som inte är lika reflekterande och som därigenom kan anses utgöra mindre medvetna sidor av praxisgemenskapen. Betraktar vi gruppen på detta sätt är det möjligt att se hur hip hop-kollektivet Filthy Dozen, från Olleryd, ett klassiskt miljonprogramsområde i en av Sveriges storstäder, är inbegripen i en ständigt pågående process av medvetet, strate-giskt såväl som ickereflektat lärande¹. Människan är en social och kulturell varelse som under hela sitt liv och i alla delar av sin vardagliga praxis är inbegripen i lärande. Läroprocesser är helt enkelt en fundamental aspekt av mänskligt liv, människan som kulturvarelse är möjlig endast genom dessa lärandeprocesser. Vi är alla invävda i och tvingade att via läroprocesser förhålla oss till den differentiering av världen som kommer till uttryck genom vårt sätt att tala om existensen av en yttre objektiv värld, en inter-subjektiv social- och kulturell värld och en inre, psykisk värld².

Filthy Dozen består av ett antal individer som gått samman till ett kollektiv för att gemenskapen i gruppen ger andra förutsättningar att handskas med samtidens livsvillkor.

1 Denna text bygger på material insamlat i ett VR-finansierat forskningsprojekt där alla uppgifts-lämnare har rätt till anonymitet så är Olleryd, Filthy Dozen och alla andra namn fingerade. Denna text finns i en mer utvecklad version i Ove Sernhede: Förorten, skolan och ungdoms-kulturen, (Daidalos 2011).

2 Denna differentiering tar sin utgångspunkt i Habermas (1981/1984) teorier om rationaliseringen av den moderna människans livsvärld och det kommunikativa handlandets förutsättningar.

Kollektivet är en del av en från den urbana marginalen framväxande rörelse som nu tonar upp som en social kraft runt om på olika platser i Sverige (Söderman, 2007). Denna rörelse är i sin tur en del av en global mobilisering. I Brasiliens favelor, i USAs getton, i Afrikas kåkstäder, i Mellanösterns cashbas och Frankrikes banlieus ser vi samma mönster. Hiphop för samman unga och skapar en kulturell identitet som också ger utrymme för ”knowledge and teaching”. Denna hiphop tillhandhåller utgångspunkter för ”analyser” och ”budskap” som på en rad olika sätt problematiserar den sociala verklighet ungdomar med immigrantbakgrund i stigmatiserade bostadsområden är tvingad att leva i (Chang 2005; Holmes 2006).

Ingen individ i vår kultur står fri från den i modernitetsteori så omdiskuterade, och i våra dagar långt drivna, *individualiseringen* (Giddens, 2002; Ziehe 2006). De av traditionen givna kollektiva strukturernas identitetsstöttande roll har under flera decennier haft en tendens att erodera. Så utgjorde t.ex. tidigare klasskulturella identitetsmarkörer en trygghet och ett stöd för den enskilde, samtidigt som de identifikationsprocesser som var knutna till denna trygghet inskränkte den enskildes subjektivitet och möjlighet att forma sig själv. I arbetarkvarteren i 1940-talets storstäder eller bruksamhällen var, som Torsten Husén (1944) visar i sin stora och banbrytande studie om svensk ungdom från tiden för andra världskriget, de ungas yrkesval starkt begränsad. Den unges klassbakgrund var helt avgörande för om man gick ut i arbetslivet eller om man sökte sig till läroverket.

”Yrkesvalets bundenhet vid den sociala nivå, på vilken individen befinner sig, kommer synnerligen markant till synes / ... / ju lägre den sociala ställningen är, desto anspråkslösare blir redan från början yrkesvalet för barnen” (Husen 1944; 326–327).

Identitet och yrke var starkt kopplad till social bakgrund och föräldrarnas ställning i produktionen. Dagens tillhörigheter och kollektiva identiteter är också på ett annat sätt inflett i en i våra dagar högt utvecklad *reflexivitet* (Giddens, 2002; Ziehe, 2006). Det innebär inte att social bakgrund eller klass har spelat ut sin roll. Men identitet är inget man längre organiskt växer in i, åtminstone inte som för femtio år sedan. I likhet med det gamla arbetarkvarteret är dagens förorter präglade av social underordning. Men individualiseringen och den etniska, kulturella och religiösa heterogeniteten gör att den på klasskultur grundade gemenskap som idealtypiskt utmärkte det gamla arbetarkvarteret är frånvarande i den samtida förorten. Det har emellertid växt fram andra gemensamhetsskapande strukturer, grundade i olika typer av erfarenheter. En dimension som har stor betydelse i dagens förorter är erfarenheter av att vara ”icke-etnisk svensk”. Det formas mot denna bakgrund embryon till nya gemenskaper som hämtar energi ur de andrafieringsprocesser och det ”utanförskap” som den territoriella stigmatiseringen producerar. Erfarenheten av att betraktas som en andra klassens medborgare för att man bor i ett visst ”utsatt” bostadsområde, för att man har ”fel” hudfärg, för att man talar ”bruten” svenska, för att man har ”fel” efternamn osv. leder till att det utvecklas olika motstrategier. För de unga hip hoppare som jag intervjuat och som är medlemmar i Filthy Dozen har den kollektiva struktur de ingår i en kompensatorisk, trygghetsskapande och identitetsbärande funktion – kollektivet utgör ett svar på denna typ av andrafierande erfarenheter.

Kollektivet som en förutsättning för lärande och växt

Ett hip-hopkollektiv och en skola är naturligtvis olika arenor för lärande. Om vi vill systematisera det lärande som äger rum i en grupp som Filthy Dozen kan vi längs en dimension se hur lärandet är riktade mot *den objektiva, yttre värld* som de unga ingår i.³ Här är det möjligt att se hur en hel rad av kompetenser växer fram som ett svar på att hantera den yttre sociala realitet som omger gruppen. Direkt uppenbart är att det utvecklas flera *praktiska färdigheter* som inte behöver pluggas in för att erhålla betyg. Det handlar om att lära sig hantera Q-baseprogram i datorn, att spika och iordningställa replokal/studio, att hantera filmkameror, att göra hemsida till www, att inreda en möteslokal och mycket annat. Det utvecklas också vad vi skulle kunna kalla *administrativa förmågor*. Filthy Dozens medlemmar lär sig administrera studiecirkelar, att hantera föreningens ekonomi, att ordna och hålla i möten, att sköta annonsering av olika arrangemang o.s.v. Därutöver utvecklas via relationen till den yttre, objektiva sociala realiteten, också en del betydande *kognitiva kunskaper*. Det handlar då om närmast sådana självklarheter som att man måste skaffa sig kunskap om det man vill ge uttryck för i en text. Så när några skulle skriva texter om kolonialismens historia hade man mer eller mindre organiserade diskussioner utifrån filmer som *Slaget om Alger*, BBC-dokumentärer om Nelson Mandela och Steve Biko osv. Alla dessa lärotyper som rör praktiska, administrativa och kognitiva förmågor är sådana vi associerar till lärande eftersom det just är denna typ av lärande som är mest framträdande i skolan. Men till skillnad från skolan sker detta lärande i kollektivet med utgångspunkt i syfte att tillfredställa subjektivt upplevda behov.

Lärande i den intersubjektivt delade världen av normer och språk

Längs en annan dimension är lärandet orienterat mot den värld som i grunden är *intersubjektiv*. Det rör sig här om det som finns mellan människor, d.v.s. språk, normer, konventioner, ritualer – ja helt enkelt den sociala och meningsbärande väv som vi normalt kallar kultur. Denna sociala och kulturella värld är med nödvändighet delad. I den subkulturella kontext som Filthy Dozen befinner sig i utgör denna subjektivt delade värld av symboler, stilar och andra former för språkliga, meningsbärande och kommunicerande sammanhang en viktig aspekt av läroprocesserna i gruppen. Hip hop är som kultur i hög grad präglad av *intertextualitet* (Kristeva, 1984; Gilroy, 1994; Lindberg, 1995; Dyndahl, 2002). Det innebär att de texter – i vid mening (de visuella symboler, den calliografi, de tatueringar, de rytmiska och musikaliska figurer, de rhymes, de ordlekar m.m.) – som gruppen producerar och använder sig av, i hög grad refererar till andra ”texter”, inom såväl som utanför hip hopkulturen. Bara genom att kalla sig för Filthy Dozen gör man en markering i en viss riktning. Filthy Dozen konnoterar uttrycket

3 Den strukturerad av läroprocesser inom gruppen som här presenteras är hämtad från den i kapitel 2 omnämnda studie av tre rockband som Sernhede gjorde tillsammans med Johan Fornäs och Ulf Lindberg; *In Garageland. Modernity, Rock and Youth*. Routledge. London. 1995.

Dirty Dozen, som i sin tur står för de aspekter av den svarta afroamerikanska kultur som under förra seklet uppfattades som hotfull och farlig av det ”vita” AmeriKKKa⁴.

Var och en i gruppen framträder med eget artistnamn men använder de övriga gruppmedlemmarna som beat-makare, körsångare osv. En av grupperna i kollektivet Filthy Dozen bestående av två rappare har spelat in en låt – 363 Dyrello – som samtidigt har gjorts till en video och som lagts ut på *You Tube*. När jag var på besök i Olleryds gymnasieskola våren 2007 gick låten varm på TVn i skolans uppehållsrum. Låten är en hyllning till Olleryd och till två rappare som omkom i en tragisk olycka. De referenser till den egna stadsdelen och raphistorien som finns i låten framträder på ett subtilt och kodat sätt – via utsnitt av gamla lokala rapplåtar, via anspelningar på vissa (för invigda) viktiga händelser, via användandet av siffersymbolik osv. Videon är en av de mest nerladdade amatörtillverkade hip hop-videos i Sverige. Låten och videon har blivit en underground-hit i stadens förorter såväl som i andra hip hop gemenskaper, runt om i hela landet. 363 är postnummerkoden för Olleryd och Dyrello är Olleryd baklänges. På detta sätt är låtens titel inflätad i referenser som det inte omedelbart är så lätt att ta till sig.

Hip hoppens *intertextuella* estetik är komplex och många gånger så referensberoende att en utomstående lyssnare inte alltid förstår vad en rapplåt kan handla om, även om man förstår orden och den på ytan givna innebörden. För den icke-initierade faller intertextualiteten bort och det konstnärliga uttrycket blir platt. Diskursteoretikern Norman Fairclough talar om detta som *manifest intertextualitet* (Fairclough, 2003). Genom de estetiska uttrycksformerna, i det här fallet via orden, musiken, siffror som symboler och de rörliga bilderna, lär man sig använda och utveckla symboliska koder (verbala, musikaliska o visuella). På så sätt utvecklas kunskap och nya kommunikationsmönster. Gruppen är därigenom inbegripen i det ”semiotiska gerillakrig” (Ecco, 1976) som destabiliserar, omdefinierar och förskjuter betydelser och innebörder. Denna typ av läroprocesser är av vital betydelse för unga människors sätt att orientera sig i samtiden.

En annan aspekt av denna intersubjektiva dimension av lärandet i en grupp som Filthy Dozen rör de *normativa förmågorna*. För att normer skall fungera fordras också att dessa är en del av den intersubjektivt delade världen. Normer och värden måste accepteras av alla individerna i en grupp för att bli till verkliga och fungerande normer eller värdegrunder. I gruppen måste man hantera intressekonflikter och söka lösningar under eget ansvar, t.ex. när man måste välja att satsa på att bli så bra som möjligt på egen hand men samtidigt jobba för att stärka gruppen. Ytterligare en aspekt av denna intersubjektiva dimension hos lärandet i gruppen kan vi betrakta som *relationell förmåga*. Detta är ett begrepp som beskriver förmågan att känna sig som medlem av en social grupp. Denna känsla växer fram ur läroprocesser där individer och grupper kommer fram till gemensamma överenskommelser om hur gruppen skall fungera, vilka den inkluderar respektive exkluderar. Att tala om sin egen verksamhet och sin sociala situation inför ”främmande” personer från andra sociala miljöer kräver inte bara en kommunikativ utan också en relationell kompetens.

4 Med denna stavning adresserar de mer militanta grenarna av hip hopkulturen den syn man har på Amerikas etablerade historia och dennas relation till den svarta befolkningen, KKK står naturligtvis för Klu Klux Klan.

Gruppens läroprocesser rör också det inre identitetsarbetet

Den tredje huvuddimensionen rör lärande riktat mot varje individs i princip unika och *subjektiva inre värld*. Filthy Dozens medlemmar kommer genom interaktionen med de andra i gruppen också att *lära känna och förstå sig själva*. Individerna utvecklar genom olika former av speglingsprocesser, som är inbyggda i det kontinuerliga responderandet på var och ens sätt att vara, en reflexiv självkänedom och förståelse för sin egen identitet, sina resurser och sina begränsningar. Lärandet inbegriper också handskandet med visioner i det att ungdomarna utvecklar *mål och ideal* för sina liv. För Filthy Dozens medlemmar handlar det om att vara ”äkta” och ”sann” mot sig själv och mot hip hoppens grundläggande värden. Genom kollektivet testas olika lösningar och förslag på hur man kan forma sitt eget liv. En sista och för den estetiska praxisen mycket viktig lärotyp handlar om *expressivitet*. Musik, film och teater ger både lyssnare och musiker verktyg att nå och uttrycka djupa inre behov och känslor. Detta är av stor vikt, inte minst i ungdomsåren. Som en av de äldre killarna i gruppen uttryckte sig: ”När man mår dåligt kan det vara svårt att prata om det, det är inte alltid så lätt att veta varför man är nere så, då kan det vara grymt skönt att skriva en text, börja sjunga eller bara köra lite ”free style” till ett fett beat, det känns som det kommer ut eller det lättar på något sätt”.

Det är uppenbart att dessa typer av lärande, i den sociala praktiken, alltid är inflätade i varandra, men denna konstruktion ger oss en möjlighet att se några viktiga mekanismer i ungas egenstyrda kulturella verksamheter. Här är alla de här preciserade lärotyperna framträdande, men det är kanske lärandet av den andra och tredje typen som skiljer sig från skolans lärande. Skolan lämnar inte alltid så mycket utrymme för experiment med den – i vid mening – språkliga kommunikationen, framför allt inte på områden som är angelägna för de unga. Filthy Dozen har liksom skolan en värdegrund, närmare bestämt hip hop-kulturens skrivna och oskrivna lagar. Denna värdegrund ger på ett annat sätt än skolan utrymme åt eget utprövande av vad som är ”rätt och fel”, hur de som bryter ingångna överenskommelser skall bemötas, hur gruppens möten skall gå tillväga, vilken attityd och vilket bemötande som skall gälla i relation till omvärlden osv. Detta gemensamma utprövande är en viktig förutsättning för utvecklandet av normer som är förankrade och respekterade av individerna i gruppen.

Hip hop-kollektivet och karriären

I stället för att bara lära in kunskap som redan producerats av andra (lärare, läroböcker, läroplaner) utför en grupp som Filthy Dozen ett mer öppet sökande i de samtida, för dem specifika, postkoloniala livsvillkoren i Det Nya Sverige. Med hjälp av varandra i gruppen kan man skapa förståelse och erövra kunskap, i kollektivet tillverkas också de redskap man behöver för att navigera och utveckla strategier som möjliggör överlevnad på egna villkor. Gruppen ger inte bara trygghet, gemenskap och möjligheter att uttrycka känslor, den är också en arena för olika sätt att svara på och kommentera de sociala villkor som man lever med, som exkluderingen från ett fullvärdigt medborgarskap, ”andrafiering” och fattigdom. Filthy Dozen kan också med utgångspunkt i sina kreativa förmågor knyta an till de strömmar som kan föra dem närmare stadens centrum. Därigenom kan man som kollektiv finna former för *karriärvägar* genom att slå mynt av den nya postindustriella ekonomins intresse för den exotiserade Andres kulturella uttryck och för gatu-smart, nyskapande gettoindränkt kreativitet.

Referenser

- Chang, J. (2006). *Can't stop, won't stop. Hip hop-generationens historia*. Göteborg: Reverb.
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk*. Oslo: Unipub AS.
- Ecco, Umberto (1976): *Theory of semiotics*. London: Midland.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse; Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995). *In garageland: Rock, youth and modernity*. London: Routledge.
- Giddens, A. (2002). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilroy, P. (1994). *The black atlantic*. London: Verso.
- Habermas, J. (1981). *Theori des kommunikativen Handels*, Band I och II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holmes, B. (2006). *Images of fire. The banlieue riots and the unanswered questions of the welfare state*. <http://www.kein.org>
- Husen, T. (1944). *Svensk ungdom*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kristeva, J. (1984): *Revolution in the poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning as legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sernhede, O. (2002/2007). *AlieNation is my nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Söderman, J. (2007). *Rapp i käftan*. Studies in Music and Music Education 10. Malmö Academy of Music, Lunds universitet.
- Ziehe, T. (2006). *Ny ungdom*. Stockholm: Norstedts.

PLUS ÇA CHANGE PLUS C'EST LA MÊME CHOSE WHAT CHANGES THEN?

KEITH SWANWICK

Introduction

I am very happy to contribute to Bengt's *Festschrift*. The celebration of a working life in music education seems to me to call for some kind of perspective on changes over time and this will be my main theme.

Back in 1979 I was asked to write for The Australian Journal of Music Education. My brief was to identify the coming challenges of the 1980's. This is how it began.

It would be very easy for us to deceive ourselves with the flattering idea that the 1980's present totally novel and unique problems for music educators. Teaching is an activity that presents constant challenges, difficulties to be overcome, and the necessity of re-learning, adaptation and development. These are phenomena by no means specific to this century, let alone the decade of the 1980's.

My task here is to tease out those knotty problems which seem most urgent for us at this time, to examine those features that currently seem to stand out in relief as crucial professional concerns. Some of these are indeed related to contemporary developments; including the concept of education for everyone, the fact that we live in a technological world giving people access to a multiplicity of different musics, the disturbing experience of a fast rate of change. But other difficulties we share with music educators in other times; the need for a wide range of skills coupled with extreme sensitivity, the task of motivating students, the usual economic constraints, and above all, finding the confidence in what we do that springs from a sense of purpose and direction (Swanwick, 1979).

After more than 30 years on with further technological development and shifting educational policies, it still may sometimes seem that little radical change has taken

place in many music classrooms and instrumental teaching studios. In my view, this has a great deal to do with the failure to really understand the potential significance of music. In the clatter of classrooms it is very easy to lose the sense of what music can do and how rich a human experience it can be. Whatever our particular philosophical or research perspective may be, the central issue for music educators is always the quality of musical transactions between teachers and students and our understanding of what this involves. A limited view of the function of music will inevitably impoverish this interchange and I make no apology for briefly reiterating what I see as the essentials of musical production and response.

Music

Between each of us is the connective tissue of culture, that is to say, symbolic activities that generate and hold meaning, that occupy and articulate the space between each of us. Each of us is to some extent moulded by the cultures in which we find ourselves. And in myriad ways we also shape those cultures. In my book, *Teaching Music Musically*, I tried to describe this relationship (Swanwick, 1999). We are able to interact with the world because we can manipulate the symbolic forms of language, number, art, music, and so on. This symbol-making facility enables us to interpret our personal history, to respond to other cultures, to have some insight into the thoughts, feelings and acts of others people and greater awareness of the natural world around us. Symbol making is the supreme human gift. It celebrates our personal and cultural histories and at the same also makes change possible. We are at the same time inheritors and innovators.

In his novel *The Ground Beneath Her Feet*, Salman Rushdie writes of the rock musician, Ormus, composing –

– *lost within himself, searching for the points at which his inner life intersected the life of the greater world outside, and calling these points of intersection ‘songs’* (Rushdie 1999, p. 183).

The points of intersection are, of course, not confined to music. They are sparks of creative freedom. The philosopher Richard Wollheim said that in humour, ‘a moment’s mobility is granted to the mind’ (Wollheim, 1971, p. 105). When asked on TV if his trilogy, *The Lord of the Rings*, was not mere escapism, Tolkien answered ‘yes it is, escape from prison’. And John Steinbeck in *The Grapes of Wrath* describes the response of the dispossessed people to the man who plays his guitar at the front of his tent: ‘Their minds played in other times’. Music is not just some kind of social symptom but can give ‘a moment’s mobility’, allowing minds to ‘play in other times’. Teachers still need ‘the confidence in what we do that springs from a sense of purpose and direction’. That purpose includes an understanding that any cultural heritage of music is refreshed whenever it is performed. Music is always a contemporary event, a unique encounter in the here-and-now.

If we begin from this point of view, what can be said about music in society that may inform our view of music education? What is music good for? Merriam’s old analysis can still help us to understand the variety of social purposes for which music may serve.

Merriam’s Functions of Music

Emotional expression
Aesthetic enjoyment
Entertainment
Communication
Symbolic representation
Physical response
Enforcing conformity to social norms
Validation of social institutions and religious rituals
Contribution to the continuity and stability of culture
Preservation of social integration.
(Merriam, 1964)

We can identify at least two types of function here. Emotional expression, aesthetic enjoyment, (however that might be defined), communication and symbolic representation all clearly fall within the orbit of what I want to call musical discourse. That is to say, to some extent they all involve elements of internal representation: the manipulation of images, the production of relationships between these images, the creation and development of shared vocabularies and the negotiation and exchange of ideas with others. In each of these ‘functions’ there is a reproductive component but there is also the possibility of generating new meaning. These functions have potential both for cultural transmission and also for cultural transformation.

On the other hand some of the items on Merriam’s list tend to be tied in to more or less closed systems. The purpose of these is to support cultural reproduction: enforcing conformity to social norms, the validation of social institutions, supporting religious rituals and making a contribution to the continuity and stability of culture and to the integration of society. These settings tend not to create or encourage the creation of new meaning, to develop what Mead calls ‘new human values’. It seems inappropriate to confine music education to these functions, important though they may be in certain social settings, unless there really is some ‘space’ for individual growth. And indeed there might be. For example, we have only to consider how artists make free with images of Buddha and Christ, how story tellers and painters embellish tribal histories or how musicians ‘do their own thing’, as did Bach and his contemporaries when extending and elaborating simple Lutheran hymn tunes.

I remember once in the USA watching TV one Sunday morning and seeing a religious service in a mainly black Baptist church. The preacher was delivering a long sermon and now and then the congregation would shout ‘Alleluia’ while a little band joined in with some short bursts of percussion and guitars. At one point they really got into their music and began to develop it. The preacher said, ‘please brothers, not the long ones’. Of course it is fine at times to have music as a background or supporting activity to some other event. But in music education the focus is to bring musical conversation from the background of life to the foreground of our conscious attention. We are interested in ‘the long ones’. The songs people sing, the tunes they make, the dances they dance stem only partly from extra musical cultural requirements and conventions.

The materials and structure of musical instruments themselves fashion the tonal relationships of certain intervals and scales and particular rhythmic or timbre possibilities; in any culture musicians, given the slightest licence, will go beyond the immediate needs of ritual or community function and decorate, elaborate, 'put bits in'. The secret of these intersections is rooted in playfulness, a precious human virtue, the inevitable birthright of all children but which in adults is so easily extinguished or perverted.

Music Education

In spite of all the efforts of music educators, including thousands of research studies, the advocacy of 'new' philosophies and the development of teacher education, there are still several lingering negative elements that permeate music education that can be observed in the realities of many classrooms. These include single repeated activities to no real purpose, shallow musical involvement, student failure or alienation in undifferentiated activities, exclusion by a narrow repertoire, social dissonance with no room for student input in educational transactions. Yet one major environmental change is the greater demand for social inclusion with mixed age, social and ability groups, students with disabilities and alternative ways of learning. Yes, there is still the need for confidence that 'springs from a sense of purpose and direction', for a clear sense of the potential of music and of our students. Evidence of this sense of purpose can be seen in the growth of several positive educational possibilities, including a wider range of musical idiom, a broader repertoire, deeper musical involvement, success in differentiated activities, giving students choices, working interactively in small groups.

When institutions take hold of music, schools and colleges in particular, then some problems begin. This is very noticeable in countries that have very rich musical traditions. I happen to be quite familiar with Brazil which is a good example of this. Here there is lively music on the streets but still a tendency to revert to a European conservatory model of music teaching in formal education. The effect of this is to dampen down immediate and direct response to music and focus on conveying information *about* music or concentrating on increasing technical or notational skills for their own sake. Yet in rich musical discourse, sounds are perceived as linked into expressively shapes and these expressive gestures may be heard as combined into organic forms of feeling which have the power to reach into the textures of our worlds of feeling. These qualities characterise musical encounters and permeate the musical environment. We should therefore be aware of them in all educational transactions, whatever the setting, genre or technical level. These elements of musical experience are unchanging, whatever else may change in the social, cultural and political context.

I have elsewhere argued that these qualities can be promoted by observing three simple principles (Swanwick, 1999). These are:

1. Care for music as a vital, living form of human discourse;
2. Care for the contribution that students bring to classroom transactions;
3. Musical fluency first and last.

Care for musical discourse, the musical autonomy of students and musical fluency may be to some extent observable, revealed in the activities of teachers and students.

Even though they are not necessarily predictable, they are looked-for outcomes in music education. Lights flash on, so to speak, when these qualities appear in classroom transactions. They are not difficult concepts. 'Discourse' is here used in a non-technical sense and is close in meaning to 'conversation', the expression of ideas, meaningful interchange. Discourse is not only verbal activity, it runs through all symbolic forms. Musical discourse involves thinking and communicating in musical images, in tones and tunes. It involves pleasure in the immersion in sound and in its shaping, awareness of the expressive charge of phrases and their transformations. Care for the contribution of students involves making space for their musical ideas, especially through imaginative opportunities for composing and working with their peers in small groups. Fluency is the ability to share, produce and collaborate in the production of these sonorous images, unimpeded by a restrictive use of notations. Musical fluency is analogous with but not the same as fluency in a language: it is discourse *in* music not *about* music.

The good-enough teacher: who teachers music?

The promotion of musical discourse is not the prerogative of schools. Society is permeated with bands, choirs orchestras, church music, self-help internet courses and many other settings in which music can be learned and developed. In many of these, someone is functioning as a 'teacher', though they might not wish to own the term. We might substitute the term 'music leader', a generic concept of anyone who works with people and music. This might include music teachers but also identifies those working for other agencies, including orchestras, youth clubs, hospitals, prisons, opera houses and a variety of community organisations. Evaluation of music teaching and learning under so many varied conditions becomes problematic and is not susceptible to standardised itemised check-lists of professional competence. What is required is a strong sense of the fundamental qualities that characterise what is sometimes called 'best practice', what I would prefer to call 'the good enough teacher'. I have discussed this issue elsewhere in more detail (Swanwick, 2008) but I believe it is worth repeating the essential points here. The psychoanalyst, Donald W. Winnicott coined the phrase the 'good-enough' mother, defined as one who tries to provide what an infant needs, but progressively leaves a time lag between these needs and their satisfaction, thus increasing independence and a sense of personal control and creation (Winnicott, 1953). The concept of 'good-enough' is very helpful, suggesting not some idealised perfection but simply making a positive contribution to the milieu of children's development, with their eventual independence in mind, creating what Winnicott calls 'potential space' (Winnicott, 1971). This concept has been explored for arts education by Malcolm Ross, who considers that the good-enough teacher can have a life-enhancing effect upon pupils by working in this potential space, developing the field of cultural activities that lies between subjective and objective realities (Ross, 1978).

What then characterises the good-enough teacher of music? The good-enough music teacher is able to facilitate students' immersion in this environment of the symbolic world and promotes the growth of their musical autonomy. The good enough music teacher understands the three principles listed above and seeks always to maximise them, testing the integrity of educational transactions against their presence or absence.

To conclude

In a changing world though itself unchanging is the first and unique aim of music education in schools and colleges. This is to raise to consciousness and purposefully, imaginatively and critically explore a number of musical procedures, experienced directly through the reality of various inter-cultural encounters. A second aim is to participate in creating and sustaining musical events in the communities in which we find ourselves.

In these ways, we avoid transmitting a restrictive view of music and of culture and may help to keep prejudice at bay. Human culture is not something to be merely transmitted, perpetuated or preserved but is constantly being re-interpreted, re-made. As a vital element in cultural processes, music is, in the best sense of the term, recreational; helping us and our cultures to become renewed; transformed. A sense of encounter pervades the best music education transactions. Our unchanging mission as educators is to engage students in musical invention, in performance and as interpreting listeners, to be a community advocate for students and for music, to join in and create musical celebrations, to promote 'events'. In these ways we help to make living more like life.

References

- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*, Northwestern University Press.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London, Heinemann Educational.
- Rushdie, S. (1999). *The ground beneath her feet*. London, Vintage 2000.
- Swanwick, K. (1979). "The Challenge to Music Education in the 1980s October, 1979." *Australian Journal of Music Education*(October).
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London and New York, Routledge.
- Swanwick, K. (2008). "The 'good enough' music teacher." *British Journal of Music Education* 25(1) 1–14.
- Wollheim, R. (1971). *Freud*. London, Fontana.

SJUNGA ÄR SILVER, LYSSNA ÄR GULD – FÖRNYAD FÖRSTÅELSE FÖR KUNSKAP I MUSIK

CECILIA WALLERSTEDT

I slutet av 1990-talet läste jag till musiklärare. Under studietiden tror jag vår sammanlagda litteraturlista uppgick till på sin höjd tio böcker. När jag tittar tillbaka på en av böckerna i bokhyllan från den här tiden finner jag en tunn antologi utgiven av Utbildningsradion. Jag ser att en ung Bengt Olsson har med ett bidrag. Mycket träffsäkert pekar han ut det jag idag nästan 20 år och en forskarutbildning senare har förstått som musikpedagogikens centrala frågor: "Om musikläraren trots allt behövs: vad ska han eller hon kunna och hur skall kunskapen förmedlas?" (Olsson, 1992, s. 110). I texten diskuterar Olsson ämnet och en av slutsatserna han kommer fram till är att musiklärarens uppdrag är att "ge redskapen till eget skapande och gemensamt musicerande" (ibid., 122). Det här är ännu idag lika aktuella frågor och en lika relevant slutsats. 1992 fanns knappt Internet, i varje fall inte i var mans ficka, sålunda inga nedladdningsmöjligheter, inte Youtube och inga forum för fritt utbyte av låttexter, tabs och ackord till nya låtar. Hur kan man såväl teoretiskt som praktiskt förstå vilka *redskapen* till eget skapande och gemensamt musicerande är idag? Förutsättningarna för musikaliskt lärande har ändrats, men vissa drag hos musik som fenomen är fortfarande de samma. Jag ska i den här texten beskriva den infallsvinkel på frågan om redskap som jag arbetat fram i min avhandling (Wallerstedt, 2010) under Bengt Olssons handledning. Avhandlingen handlar om att lära sig och att lära andra att lyssna.

Att fånga musikens temporalitet

Musik kan kallas ”The Art of Time” (Pouthas, 1996, s. 115) och är likt film, dans och berättande utsträckt i tid. En berättelse som finns nedtecknad, t.ex. i en sagobok, är möjlig att bläddra tillbaka i. Det går att stanna upp vid ett stycke text och en bild och peka ut något som framstått som avgörande eller intressant. Något som är speciellt utmanande i musik är att ett sådant pekande är synnerligen problematiskt (Wallerstedt, i tryck). Att peka på något bakåt i tiden som har tystnat och att peka ut något som ännu inte har kommit är i princip en omöjlig uppgift. Ändå är det vad lärare som undervisar i musik ställs inför hela tiden: ”Där, hörde du den där passagen i trombonstämman?” Detsamma gäller även musiker i en ensemble som vill kommunicera om sin egen musik med varandra. Låt oss se på ett exempel från en grupp elever, alla 18 år, som har valt att spela låten ”Leende guldbruna ögon” i ett projekt på kursen Estetisk verksamhet i gymnasieskolan. De har arbetat i snart två lektioner med att välja låt, lyssna på låten på Youtube, skriva ut text och ackord från Internet och bestämma vem som ska spela vilket instrument. Nu sitter alla på plats, instrumenten är stämda, förstärkarna är påslagna och det är ’bara att köra igång’:

282	Basist	Ok, men då kör vi i alla fall, from the top, perfekt.
283	Trummisen	Hur räknar jag in på en sån här? Jag vet inte hur jag ska göra (rycker på axlarna).
284	Gitarristen	Jag vet inte.
285	Trummisen	Det är inte fyrtakt.

288	Trummisen	Är det fyra? (Spelar ett komp), eller jag vet inte.
289	Gitarristen	En, två (räknar med halvnotsvärde), tre, fyr (fjärdelsvärde), Leende guldbruna... (sjunger och vaggar i takt).
290	Trummisen	(Spelar ett tvåtaktskomp.)
291	Basisten	Skit samma eller?
292	Trummisen	Men va fan!?
293	Gitarristen	Ska sången börja direkt också eller kör vi en vända innan sången kommer in (gör en cirklande rörelse med handen).
294	Basisten	Det kan vi köra.
295	Gitarristen	Ja.
296	Trummisen	Okej.
297	Gitarristen	Säg bara en två tre fyra.
298	Sångaren	Vad är en vända först?
299	Gitarristen	Nej, vi kör, fan (pekar i pappret), en sån där, vad heter det (pekar i pappret, som bara han ser).
300		Vi kan köra refrängen eller nåt utan sång, och sedan kommer...
301	Basisten	Men det där är smådetaljer som vi kan ta sen.
302	Gitarristen	Vi kör direkt då (tittar på trummisen).

303	Trummisen	Direkt med sång, eller vad sa du?
304	Gitarristen	(Till sångaren) kan du sjunga och spela samtidigt eller?
305	Sångaren	Ja, det var väl lite det som var meningen.
306	Gitarristen	(Tittar på trummisen och gör en cirklande rörelse med handen.)
307	Trummisen	Ja, då kör vi.
308	Gitarristen	Ja, kör bara.

Excerptet kan läsas utifrån frågan om redskap. Vilka redskap använder de sig av i sitt gemensamma musicerande, eller vilka redskap verkar de sakna? Hur gör de för att peka på eller fånga musikens temporalitet? Trummisen gör en ansats att räkna in ensemblen (tur 283) men vet inte hur. Han ger uttryck för att angripa problemet genom begreppet taktart (turer 285, 288). Gitarristen föreslår att de ska börja med att ”köra en vända först” (tur 293) vilket verkar förstås av basisten och trummisen (turer 294, 296) men inte av sångaren (tur 298).

Inräkning och taktart refererar till musikens utsträckning i tid och dess metriska struktur. Alla i gruppen har hört låten och taktarten har funnits där ’rakt framför öronen’, men ändå framstår den som nödvändig att kommunicera om, kanske att göra ’synlig’, genom att representera den i räkning och ett verbalt begrepp. Med sociokulturell terminologi skulle vi säga att det blir nödvändigt att kunna höra musiken *som* en viss taktart (Goodwin, 1994; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling, Wallerstedt, 2008; Säljö, 2005; Wallerstedt, 2010) för att kunna spela den tillsammans.

’En vända’ verkar här referera till ett intro, en term som behövs för att strukturera och arrangera musikens form. Gitarristen använder notpappret som en visuell referens eller representation av låten (tur 299), snarare till att ’tänka med’ än till att peka ut för de andra.

Wertsch (2007) formulerar målet med lärande och undervisning rent generellt som att det handlar om att få elever att bemästra användandet av kulturella redskap. Att bli bra på något handlar om att socialiseras in i en redan existerande social ordning som karaktäriseras av en uppsättning kulturella redskap. Experter är sådana som kan hantera redskap på ett flexibelt sätt, skriver Wertsch. Utifrån vårt exempel kan vi kalla taktart och intro för just kulturella redskap som karaktäriserar ensemblespel som social ordning. Det kan vara den här typen av redskap som musikläraren ska ge, för att knyta till Olssons (1992) diskussion om musiklärarens uppdrag. De kulturella redskapen är de som krävs för att kunna ”bara köra” (och för att kunna uttrycka sig fritt?).

En sinnlig kunskap

När vi ska försöka fånga in en musikers eller konstnärs kompetens skiljer vi gärna på kunskap i hantverket, det tekniska kunnandet, och ’det konstnärliga’. Brändström (2006) skriver t.ex. om *tekniskt kunnande* i spel och *förmågan att kommunicera* med musik. Lite schablonartat kan vi säga att tekniskt kunnande övas genom skalor och kanske musikteori medan att kommunicera handlar om att kunna spela med känsla. Det första kan man träna sig till medan det andra är något personligt som är vissa förunnat. Dikotomiseringen känns besläktad med den som i barnpedagogik har brukat göras

mellan *lärande* och *lek*. Läraren kan initiera lärande men leken kommer inifrån barnet självt (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). Om leken är 'fri' och 'personlig', kan vi då använda den i en målstyrd pedagogisk verksamhet som förskolan? En modernare syn på lek och lärande i förskolan är att dessa två är och måste vara integrerade (ibid.). Samma fråga kan ställas för utbildning i musik: kan vi utbilda i personligt och fritt uttryck? I ett vygotskijanskt perspektiv på lek och kreativitet använder barn sina tidigare erfarenheter och de kulturella redskap som de tillägnat sig (Vygotsky, 1978). Vad som kan framstå som 'fritt' och 'inifrån kommande' är istället synnerligen beroende av omvärlden och den socialisation, det lärande, som barn har varit med om. I analogi till musik skulle kunnande i musik, såväl hantverksmässigt som konstnärligt, vara en produkt av lärande, och lärande i form av bemästrande av kulturella redskap (Wallerstedt & Pramling, manus).

Hur kan man då förstå processen att tillägna sig eller appropriera kulturella redskap, t.ex. taktart? Hur går det till och hur kan läraren bidra till ett sådant lärande? Allt lärande har en sinnlig dimension (Gibson & Gibson, 1955) men i estetiska ämnen är denna dimension mer aktuell än någonsin då själva *målet* för lärandet är det sinnliga. I musik inte bara lyssnar vi på vad läraren har att säga om något, vi övar just förmågan *att lyssna*. Trots att många är överens om att lyssning är en central del av musikalisk kompetens är det ofta som lyssnande negligeras i skolans musikutbildning (Bundra, 2006). Betoning läggs så att säga snarare på estetiskt uttryck än intryck (Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Även om tonåringarna i det inledande exemplet är i full färd med musikaliskt uttryck är det lätt att inse att vad de i stor utsträckning håller på med handlar om intryck. Hur ska de få ljudet av sitt eget spel att låta likt ljudet av inspelningen eller idén de själva har om hur de vill att det ska låta? Vygotsky (1978) menar att de kulturella redskapen är sådana som vi använder i högre mentala processer. Att försöka *förstå* vad vi hör när vi lyssnar på musik kan sägas vara en sådan typ av process. Vi kan kalla det *att lyssna musikaliskt* (Pramling Samuelsson m.fl., 2008; Wallerstedt, 2010). Att appropriera eller lära sig bemästra redskap för musikaliskt lyssnande handlar om att urskilja, men som vi kan ana i vårt exempel här också om att kommunicera, med sig själv och med sina ensemblekamrater. Det blir både en fråga om att höra något *som* något och att kunna kommunicera om det. Kan vi höra något som en 'vända' eller ett 'intro' om vi inte har dessa begrepp? Frågan är inte lätt att besvara och det uppstår lätt en ambivalens: vad kommer först, språket eller erfarenheten?

The relation between language and experience is dialectic. The experienced variation enables the child to discern the distinctions that are realized in language, and the linguistic distinction enables the child to discern the variation.
(Marton, Runesson & Tsui, 2004, s. 26)

Oavsett vilken hållning man väljer att ha till språk som källa till musikalisk upplevelse och urskiljning så är språket jämte andra representationella system oundgängliga när det gäller forskning och undervisning om musiklyssning. På något sätt behöver den osynliga upplevelsen av musik göras synlig för att kunna delas med andra, om det så är en forskare, en lärare eller en grupp medmusikanter. Vi representerar musiken såsom vi uppfattar den i tal, sång, notskrift, teckning och inte minst i rörelse (Pramling & Wallerstedt, 2009). Ur flera olika forskningsperspektiv finns en gemensam riktning i hur man

ser på utveckling av musikaliskt lyssnande. Det handlar om att få en mer differentierad 'bild' av musiken, att få en mer välritad mental karta över intrycken (Hargreaves, Hargreaves & North, i tryck) eller som ovan beskrivits, att tillägna sig fler kulturella redskap. Läraren tycks kunna spela en avgörande roll för den här typen av utveckling av barns, elevers eller studenters lyssnande.

Läraren och lärandet

Tan och Kelly (2004) har låtit universitetsstudenter med och utan musikalisk skolning representera orkesterstycken i såväl notation som skrift. De finner skillnader mellan dessa grupper. De tränade representerar i hög grad teman i musiken, upprepningar, tonhöjder, instrument och parallella händelse i olika instrumentstämmor. De mindre tränade tar i större utsträckning fasta på känslor i musiken, sensationer, och låter dessa representeras genom bilder och berättelser. De ser att informanterna i allmänhet har svårt att se mönster i sina egna representationer. När de får kommentera hur de gjort är det en del som inte märker att de har ritat upprepade symboler eller bilder. Författarna drar slutsatsen att lärarens roll är avgörande för att lyssnare ska upptäcka temporala mönster i musiken eller att se musikstycket som en helhet. Lärarens uppgift skulle uttryckt i Bambergers (2007) termer vara att hjälpa lyssnarna från *path-making* till *map-making*. Begreppen anspelar på att se musiken som en lång linje (path) eller på ett mer mångfacetterat sätt (map), där mönster urskiljs som t.ex. återkommande teman.

Låt oss återvända till Olssons beskrivning av musiklärarens uppdrag, att ge redskapen till eget skapande och gemensamt musicerande, och sammanfatta hur innehållet i denna text kan bidra till förståelsen av uppdraget. Vi har här angripit frågan från ett sociokulturellt perspektiv och gått i Vygotskys (1978) fotspår. För det första, såväl skapandet som musicerandet *är* vilande på kulturella redskap och tidigare erfarenheter. Det som förefaller 'fritt', t.ex. det personliga uttrycket och förmågan att kommunicera med musik, är likväl redskapsberoende. Förmågorna kan *inte* betraktas som medfödda talanger som vissa har, andra inte. För det andra, redskap i musik är redskap för uttryck såväl som för intryck. Redskapen uppträder ofta i gestalt av verbala uttryck och såväl språket som erfarenheten är nödvändiga för att lära sig bemästra dem. Att lyssna är en central del av både mål och medel i musikundervisning. För det tredje, att lära sig lyssna musikaliskt handlar om att kunna urskilja fler aspekter av musik eller att tillägna sig fler redskap (i form av begrepp) att lyssna med. Läraren har ett viktigt uppdrag i att peka ut de avgörande skillnaderna, det som gör t.ex. taktart till taktart eller intro till intro. Sammantaget ligger det mycket lyssning bakom ett skickligt sjungande eller spelande. Att "bara köra" är mer komplext än man kanske kan tro och den musikpedagogiska forskningen på det didaktiska området förefaller än så länge vara bara barnet.

Referenser

- Bamberger, J. (2007). Restructuring conceptual intuitions through invented notations: From path-making to map-making. In E. Teubal, J. Dockrell & L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Developmental and historical perspectives* (pp. 81–112). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. I E. Alerby & J. Elíðóttir (Red.), *Lärandets konst – Betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143–155). Lund: Studentlitteratur.
- Bundra, J. I. (2006). A community of scholars investigates music listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 41–46.
- Gibson, J. J., & Gibson, E. J. (1955). Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, 62(1), 32–41.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 93(3), 606–633.
- Hargreaves, D. J., Hargreaves, J. J., & North, A. C. (i tryck). Imagination and creativity in music listening. In D. J. Hargreaves, D. J. Miell & R. A. R. MacDonald (Eds.), *Musical imagination* (p. xx-xx). Oxford: Oxford University Press.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (s. 3–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olsson, B. (1992). Musiklärandets lov. I S. Gårdare & L. Roth (Red.), *Från kritätare till samplare: En debattbok om musiken i grundskolan* (s. 107–122). Stockholm: Utbildningsradion.
- Pouthas, V. (1996). The development of perception of time and temporal regulation of action in infants and children. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 115–141). New York: Oxford University Press.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research*, 11(2), 135–151.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

- Tan, S.-L., & Kelly, M. E. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, 32(2), 191–212.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg, Art Monitor.
- Wallerstedt, C. (i tryck). Didactic challenges in the learning of music-listening skills. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (manus). Learning to play in a goal-directed practice.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). New York: Cambridge University Press.

FROM IMPLICIT CULTURAL BELIEFS TO THE USE OF EXPLICIT REFLECTIVE STORIES:

*Developing critical narratology in
music teacher education*

HEIDI WESTERLUND
& MARJA-LEENA JUNTUNEN

Introduction

Music teaching, as we know, involves traditions which date back thousands of years and, in many ways, present day practices in universities lean upon the long implicit traditions of past generations. Yet, we tend to tell the story of western art music as a collection of stories about innovations: innovations made by individual actors and composers, of innovatory instrument builders, or stories of changes made by ideological collectives or pedagogues. Even our professional stories seem to gain their credibility through important moments of change.

In today's music education, change and new ideas are expected to be based on stories that are constructed through research. The stories we tell to future professional generations are to be justified and reflected from multiple viewpoints, and they are assumed to take into account the accumulated reservoir of knowledge within science in general. Yet, as classic postmodern thinkers have reminded us, even research stories involve particular angles and interests (Lyotard, 1985). Moreover, research stories, as

stories in general, often have their origin in a problem to be solved (Bruner, 1996). For instance, one can examine recent Nordic research as a collection of stories that have embedded within them a solution to a particular problem area: research on the stress and pain of becoming a classical pianist (Hirvonen, 2003), the ambiguity of becoming a piano teacher (Huhtanen, 2004), on how one leans on one's own experiences when teaching music (Georgii-Hemming, 2005), or on the mutually contradictory principles involved in a Finnish secondary school music teacher's work when constructing a curriculum (Muukkonen, 2010). Alongside those stories that urge for a better sense of self-understanding, improved professional identity and self-reflectiveness, a notably strong Nordic research interest has simultaneously arisen regarding informal learning environments outside of formal educational and institutional contexts (see e.g., Gulberg, 2002; Folkestad, 2006; Salavuo, 2006; Söderman, 2007; Karlsen, 2007; Partti, 2009; Partti & Karlsen 2010). In their exemplifying of the pride, freedom and celebration of *not* learning in schools or universities, these research stories in many ways challenge the traditional role of the teacher as an unquestionable expert in modelling and directing learning processes.

The stories told in the Nordic context may well continue the 'student-centered' educational tradition and, as Olsson (2005) argues, they manifest our strong need to reconstruct music teacher education through research. On an international scale, the turn towards investigating informal learning environments is continuing the serious critique of school education, first posed by classics such as Rousseau and Dewey, followed by Illich and Freire, and further articulated by, for instance, Lave and Wenger (1991) and Wenger (1998) in communal terms (see also, Hughes, Jewson & Unwin, 2007). Consequently, this socio-cultural turn, in which music learning is first and foremost seen as taking place through participating in social practices, lays out a lot of further work for teacher education; to figure out the relevance and applications to one's own work in formal music educational contexts. In practice, teacher education needs to moderate between the diverse perspectives that research produces, and it needs to be able to deal with their possible mutually contradictory arguments. One can rightfully ask what kinds of stories do we tell in teacher education and which of these stories are conscious and which ones unconscious. However, we also even perhaps need to ask: How should one bring together the different pieces of the puzzle?

In this essay, we make one suggestion as to how to deal with different stories, how to use these stories in teacher education in order to develop the field, and how to make our professional landscapes understandable for student teachers. We will approach this historically by looking at the stories that have been told, viewing today's situation from the perspective of the past.

Stories of 20th century music education methods

Inevitably, the remnants of early 20th century success stories in music education can still be seen in some of our practices. Then, it was characteristic that pedagogical expertise and know-how in music was expected to be developed in and through specified music education methods, such as Dalcroze, Orff, Suzuki or Kodaly. Innovations and well-defined goals were related to particular solutions that were suggested by the

forerunners in the international field. The oldest of the aforementioned solutions was the Dalcroze approach that, through Anna Behle, landed in Sweden at the very beginning of the 20th century, and was brought to Finland by Maggie Gripenberg, both having studied, together, with Émile Jaques-Dalcroze in Geneva (Gripenberg, 1952). The story that Behle and Gripenberg brought to music education was an understanding of the educational power of combining music and movement through rhythmic and plastic movement improvisation and expression. In Finland, Carl Orff's and Zoltán Kodály's pedagogical ideas gained ground in the 1960's, after the second world war, and they are still guiding teachers' thinking and practice at primary schools and in solfège at various music institutions.

It is worth remembering that each of the last century's methodological inventions aimed in some ways to solve the problems found in the practices of the music education of the time: Among other things, Jaques-Dalcroze noticed that, although his students were very advanced technically on their instruments, they were weak when it came to hearing and musical expression. He realized that the methods used in the training of musicians focused on the mind alone; they did not allow the students to experience the elements of music fully; Orff found traditional music teaching which focused on teaching the harmony of music too narrow; Kodály was worried about people's ability to sing and read music. Methods tended to present thoroughly thought out suggestions for solutions by communicating an understanding of an ideal direction of musical growth as well as offering practical tools for initiating and supporting this growth. In other words, the stories within methods have suggested a clear sequential order of growth in learning music; they have predicted and controlled music-related educational processes; and they have been further developed to define the identity of a music teacher. It is characteristic today that the methods of Dalcroze, Kodaly, Suzuki or Orff constitute an entire understanding of expertise in the field. They thus legitimise a particular version of 'educational truth'.

The expertise in the above mentioned methods in music education means mastering the theory and practice of the given approach, i.e., understanding the principles of it and being able to offer and guide learning processes according to those principles. This tight relationship between practice and teacher identity resists change to some degree, since within the methodological traditions new practical applications are welcomed only as long as they are faithful to the original ideas and ideals of the method. A new method is born when this line is broken. This unspoken rule has indeed initiated dozens of "new" methods bearing the name of this new generator (e.g., Robert Abramson Dalcroze School).

Getting rid of the professional 'methodolatry'

If the 20th century modernist project in music education was to create such methodological approaches that most effectively pass on the best of a given musical tradition and to develop students' musical abilities, the post-modern, or late modern, approach identifies the ambiguous nature of educational contexts, emphasising therefore the role of reflection and research. Moreover, during the past decades, established teaching methods have been critiqued and new discourses promoting musical pluralism

and authentic learning environments have been offered in return (Elliott, 1995). Aside from recognising the values of ‘real musical practices’ and the possible reductionism of the methods, it has become more evident that our field needs to better recognise the students’ own viewpoints in education, their freedom to decide on the ‘whats’ and ‘hows’ of learning (Green, 2008). The latter idea severely challenges earlier consensus that better teaching, meaning clearer ideas on the whats and hows of teaching, is the key to higher student learning and achievement (Cochran-Smith, 2003).

In Finland, the changes in the rhetorics on teaching methods reached the culmination point in the mid 90’s when the state accepted the new official national curriculum text (National Core Curriculum for Basic Education 1994). This curriculum emphasised a student-centered situational perspective and a revolutionary shading away of the last remnants of predefined learning outcomes in music in local curriculum plans. The teacher became a facilitator that designed learning environments and took care to create a positive motivation toward learning. In teacher education, as the Finnish researchers Uusikylä and Atjonen write (2005, 33), through the studies of didactics the student teacher was above all guided towards, and expected to get practice in, structuring learning to suit the learning needs of each individual student.

This official story of good teaching was supported by the international critique within music education towards so-called *methodolatry* (Regelski, 2002), towards the use of established methods in the profession. In this critique, sequentially proceeding systematic methods were seen as predetermining not only teaching but also learning. Instead, it was argued that learning ought to be situated, creative and practice-based. Consequently, in Finland music teachers were encouraged and supposed to start with the students’ experiences and musical interests instead of searching for great authorities to guide their teaching in a detailed manner.

Expertise in music education as preparedness to challenge your own story

As with early 20th century methodological innovations, research in today’s music education is not simply about directing one towards reflecting the existing practices of music education but is about creating its own realities: it affirms certain ways of thinking, excludes others by showing their inefficiency, and argues for them being outdated or restricted in nature. Unlike much of musicological research, research in music education seems most often to have an implicit or explicit normative character.

As such, critical reflection has become commonly recognized as a crucial element in the professional growth of western teachers. The discourse of reflection is firmly embedded in a range of teacher education programs, including music education. In the mid 90’s, Zeichner wrote that “the whole range of beliefs about teaching, learning, schooling, and the social order have become incorporated into the discourse about reflective practice” (Zeichner, 1994, pp. 9–10). In teacher education, reflective practice is related to a recognition of power and, thus, ethical responsibility of individual teachers. For instance, Calderhead and Gates argue that reflection aims to encourage teachers to take responsibility for their own professional growth and to facilitate them to develop their own theories of educational practice and thus to take a more active role

in educational decision-making (Calderhead & Gates, 1995, p. 2). Or as Loughran (2002, p. 36) writes: “Reflection is effective when it leads the teacher to make meaning from the situation in ways that enhance understanding so that she or he becomes to see and understand the practice setting from a variety of viewpoints”.

Reflection, however, often looks like the reflector. Teacher reflection can aim at strengthening earlier habits, at becoming more verbal and explicit regarding one’s already established personal story of good teaching. In other words, turning reflection onto one’s self without an external point of reference may protect one from facing the critical viewpoint, and it does not necessarily encourage the teacher to question one’s actions and decisions. In order to reflect on music education from a wider perspective, one therefore needs to grow into adopting a critical stance towards one’s own work: into challenging one’s own fundamentals concerning music education.

Re-empowering music teachers: putting together the pieces of puzzle

Instead of simply reflecting on one’s own teaching (Schön, 1987), reflection on existing practices and related research is a beginning in becoming more conscious of the plurality in how the story of music education may begin and end. As the picture is becoming more fragmented rather than unambiguous, in our view teacher education could take a stronger reflective meta-analytical stance in order to empower future teachers through the intellectual effort it demands and through showing which wheels may be picked up again. Such reflection encourages giving up the belief in and search for absolutely right viewpoints and it encourages one to constantly respond to new situations and changing conditions; taking a ‘postparadigmatic’ stance (Tochon, 1999).

In developing such a stance, narrative research could be benefited, as our research-directed realities were analysed from their storied perspectives. By analysing the stories that research brings forth and by colliding different stories with each other, it may be possible to better organise the fragmented ‘post-methods’ cultural landscape of music education as well as to develop such critical mind sets in student-teachers that can be anticipated from agents in a critical professional practice. The metanarratives, whether embedded in methods or in various streams of research stories, may be used in today’s teacher education in developing the teachers’ cultural metacognition and in leading the profession towards a ‘critical narratology’ (McLaren, 1993). In this way, we argue, the professional discourse could be lifted from the efficiency and productivity expert discourse, or from the level of simple ‘narrative awakening’ (Tochon, 1999), to the creation of a critical reflective community in music teacher education (McLaughlin, 1997).

In this reflective community, metanarratives no longer represent paradigmatic success stories that require an army of loyal soldiers to each retell these stories to future battalions of music teachers. Rather, they may function as heterogeneous intellectual material for a cultural consciousness, constant critical discussion, and a practical testing of ideas in various contexts. The metanarratives tell us what we tell each other about music education, and our reflections upon them tell us why. The challenge lies in how to identify the stories. As Jerome Bruner writes: “We live in a sea of stories, and like the fish who – will be the last to discover water, we have our own difficulties grasping what it is like to swim in stories” (Bruner, 1996, p. 147).

References

- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Calderhead, J. & Gates, P. 1995. Introduction. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. 1st published 1993. London: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. 2003. Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education* 54(2) 95–98.
- Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland: A new philosophical view. *Finnish Journal of Music Education* 1(1) 6–22.
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2) 135–145.
- Georgii-Hemming, E. 2005. *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier* Örebro studies in Music Education; 1. Available in <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-109> (read in Feb, 15, 2011).
- Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Gripenberg, M. 1952. *Trollbunden av rytmen*. Helsingfors: Otava.
- Gullberg, A-K. 2002. *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialization* [By learning or doing. Studies in the socialization of music]. (Doctoral dissertation). Luleå: Luleå University of Technology.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. [How young piano students become professional musicians. Students of soloist music education as constructors of their identities.] Doctoral dissertation. Oulu: University of Oulu.
- Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. 2007. Introduction. Communities of practice: a contested concept in flux. In J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (eds.) *Communities of Practice. Critical Perspective*. London & New York: Routledge, 1–16.
- Huhtanen, K. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. [A pianist becoming a piano teacher. Narratives giving meaning to the experiences of women.] Doctoral dissertation. Helsinki: Sibelius Academy, *Studia Musica* 22.
- Karlsen, S. 2007. *The music festival as an arena for learning. Festspel i Pite Älvdal and matters of identity* (Doctoral dissertation). Luleå: Luleå University of Technology.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Loughran, J. J. 2002. Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(1) 33–43.
- Lyotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Orig. La condition postmoderne (1979). Transl. in Finnish by Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. 1993. Border Disputes: Multicultural Narrative, Identity Formation, and Critical Pedagogy in Postmodern America. In D. McLaughlin & W. G. Tierney (eds.) *Naming Silenced Lives*. New York: Routledge.
- McLaughlin, M. 1997. Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves and R. Evans (eds.) *Beyond educational reform: bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press, 77–93.
- Muukkonen, M. 2010. *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. [The Ethos of Versatility. Music Teachers Articulate Their Pedagogical Practices]. *Studia Musica* 42 (Doctoral dissertation). Sibelius Academy.
- National Core Curriculum for Basic Education* 1994. Finnish National Board of Education. Helsinki.
- Olsson, B. 2005. Scandinavian research on music education – its scope of ideas and present status. In Olsson, B. (Ed.), *RAIME – Proceedings of the Eighth International Symposium*. Göteborg: ArtMonitor, Göteborg University, 15–26.
- Partti, H. 2009. Musiikin verkko-yhteisöissä opitaan tekemällä. Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteen merkitykset osallistumisen kulttuurissa. [Learning by doing in an online music community. The meanings of experience, sharing, music making and community in participatory culture.] *The Finnish Journal of Music Education* 12(2) 39–47.
- Partti, H. & Karlsen, S. 2010. Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education. *Music Education Research* 12, 4, 369–382.
- Regelski, T. A. 2002. On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2) 102–123.
- Salavuo, M. 2006. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, 23(3) 253–271.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Söderman, J. 2007. *Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier* [Verbally fa(s)t. Hip-hop musicians’ artistic and educational strategies] (Doctoral dissertation.). Lund: Lund University.

Tochon, F. V. 1999. Myths in Teacher Education: towards reflectivity. *Pedagogy, Culture & Society* 7(2) 257–289.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet* [The bases for didactics]. Porvoo: WSOY.

Wenger, E. 1998. *Communities of practise. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zeichner, K. M. 1994. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Calgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 9–27.

FYRA FÖRRÄDISKA FÖRGIVET- TAGANDEN

OLLE ZANDÉN

Jag ska presentera fyra förgivettaganden som enligt min erfarenhet är fast etablerade i såväl vardagligt språkbruk som i pedagogiska diskurser. De handlar om musikalitet, om kunskap och engagemang, om det lustfyllda lärandet samt om uttryck. För att finna empiriskt stöd för mina uppfattningar har jag använt mig av en enkel statistisk metod. Allteftersom mängden information som är tillgänglig via internet ökar blir det allt lättare att på kort tid testa hypoteser om språkanvändning. I Bachtinsk efterföljd betraktar jag varje textdokument på internet som ett yttrande. Genom att använda Googles avancerade sökmotor kan jag sedan enkelt räkna ut proportionen mellan lustfyllt och lustlöst lärande (9100:0) i alla svenskspråkiga internetyttranden, hur många yttranden som innehåller både ordet *musiklärare* och *glädje* eller hur många yttranden som innehåller begreppen *är begåvad* respektive *begåvar sig*. På så sätt kan jag få en mycket grov uppskattning av vilka begrepp som ryms inom samma tankesfärer, vilka kombinationer som är vanliga och vilka som är ovanliga. Samtliga sökningar har gjorts under tiden första till tolfte februari 2011.

Det första och kanske mest förrädiska förgivettagandet gäller våra tankefigurer kring musikalitet och begåvning. Tanken på begåvning som en naturgiven egenskap hos individen verkar vara djupt rotad. Mina vardagserfarenheter säger mig att begreppen musikalisk, musikalitet, begåvning och talang snarare kopplas till vem personen *är* än till vad hon *gör*. Tabell 1 visar att detta antagande inte är taget helt ur luften.

	hon /han/ är musikalisk	är begåvad	har naturlig fallenhet / talang	har talang	begåva/r sig	skaffar /sig/ talang	utveckla musikalitet	kan bli musikalisk
google- träffar	25 000	54 000	3 000	9 900	34	2	36	3

Tabell 1

Tabellen visar en bedövande övervikt för begåvning som en egenskap eller egendom jämfört med uttryck som antyder att man kan erövra begåvning genom arbete. Det är signifikativt att av träffarna på "begåva sig" endast fem handlar om någon form av personlig utveckling. De trettiosex träffarna på "utveckla musikalitet" handlar dock samtliga om musikaliskt lärande. De yttranden som verkar behandla musikalitet som en identitet (något man *är*) är dock sjuhundra gånger fler. En sökning på frasen "utveckla sin musikalitet" ger hela 8 200 träffar, men om man utesluter alla dokument som innehåller orden skola, elev och kurs återstår bara drygt tvåhundra. Uttrycket "utveckla sin musikalitet" verkar vara starkt kopplat till en kursplanetradition, men kanske inte till en undervisnings- och lärandetradition.

När vi ser någon göra något som vi anser vara svårt ligger begåvningsstämpeln nära till hands. Men om vi vet att personen har arbetat hårt för att klara denna prestation talar vi knappast om begåvning, snarare om en arbetsseger eller om flit och strävsamhet. "Verklig begåvning" kännetecknas snarare av förmågan att lekande lätt prestera det som andra, mindre begåvade människor, får slita för. För att citera en av lärarna i min avhandlingsstudie: "om det till exempel är så att den trummisen är klarinettist, klarinett är hans huvudinstrument, då är det ju en enorm prestation" (Zandén, 2010, s. 112). Prestationen ställs i relation till övningstid och blir mer beundransvärd ju mindre förberedelse som verkar ligga bakom. När vi tillmäter någon en begåvning, till exempel musikalitet, har vi gjort en abstraktion utifrån personens situerade musikaliska handlingar. Detta är i sig oproblematiskt. Problemet uppstår när vi sedan ger denna abstraktion absolut existens som en egenskap hos personen; en del av hennes identitet. Personens musicerande var orsaken till att vi kallade henne begåvad, men därefter ser vi begåvningen som orsak till personens musicerande. Genom att ge egenskapen företräde framför handlingen riskerar vi att förminska pedagogikens möjlighetsrum. Nietzsche beskriver i *Morgonrodnad* hur Michelangelo betraktade sig själv som en naturbegåvning och såg ner på Rafaels kunnande eftersom det var inlärt och inte kom naturligt. Nietzsche betraktar detta som struntprat eftersom han ser begåvning som en beteckning för något man lärt sig tidigare i livet. Slutsatsen blir att "der welcher lernt, begabt sich selber" (Nietzsche, 1881): den som lär sig något begåvar sig! Att döma av tabell 1 har detta tänkesätt inte fått genomslag i svensk kultur; vi verkar föredra att se begåvning och talang som personliga egenskaper snarare än som erövrade förmågor.

Det andra förgivettagandet har att göra med bilden av lärande som något lätt och lustfyllt. Läroplanen för förskolan stipulerar att "(i) lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem" (Skolverket, 2010, s. 8). Även här visar en sökning tydliga tendenser (tabell 2): kombinationen lustfylld och lätt/enkel är nästan femton gånger vanligare än lustfylld och svår.

	rolig / kul	tråkig	lätt / enkel	svår	krävande / komplicerad
lustfylld	90 000	10	54 000	3 500	185

Tabell 2

Uppenbarligen ligger det närmre till hands att koppla samman begreppet lustfyllt med något lätt än med något som kräver ansträngning och arbete. En sökning på kombinationer av orden *lätt*, *enkelt*, *svårt*, *roligt* och *kul* visar också att det är tio gånger vanligare att det lätta och enkla kopplas till det nöjsamma än att det svåra nämns i samband med något roligt. I SVT-serien *Klass 9A* säger läraren Therése:

Jag är väldigt mån om att dom ska tycka att mina ämnen är roliga. Roligt är det viktigaste, om dom tycker att det är roligt då kan man få dom att göra nästan vad som helst och prestera nästan vad som helst också (SVT, 2011)

Om vi ser lustfylldhet som en förutsättning för framgångsrikt lärande och samtidigt lever i en kultur som skapar en dikotomi mellan det svåra och det roliga så kan det bli svårt både att uppehålla sig i Vygotskys nära utvecklingszon och att uthärda det förvirrande och tidvis lustlösa tillstånd som kan känneteckna Piagets ackommodation. I engelsk litteratur används begreppet *desire to learn*, det vill säga ett lärande drivet av en åtrå att uppnå något. Åtrå, längtan och strävan är knappast entydigt roliga processer, snarare innehåller de även lidande och kamp, företeelser som vi knappast associerar med begrepp som lustfyllt eller kul. Om lärare i sitt umgänge med elever behandlar rolighet både som en förutsättning för lärande och som ett mål (kanske till och med ett yttersta mål) har de knappast något användbart argument om elever motiverar sin passivitet med att uppgiften eller situationen inte är kul.

Det tredje förgivettagandet är att det är legitimt att kontrastera skicklighet och kunnande mot entusiasm, glädje och engagemang. Monica Lindgren har ett slående exempel på denna dualism i sin avhandling. En grupp lärare samtalar om sina spel- och sångförmågor. "Ulla" har just sagt att hon inte sjunger bra och fortsätter:

Ulla: Men jag sjunger gärna ändå. Jag inbillar mig att om barnen är rytmiska och så, vilket jag inte är så särskilt bra...så om jag lär dom fel melodi så kan dom lära sig rätt sen. (Alla skrattar)

Siv: Ja, det kan dom säkert (tröstande). Glädjen är det viktigaste.

Ulla: Ja, glädjen är det viktigaste. Och att man visar att fröken kan inte allting perfekt hon heller. (Lindgren, 2006, s. 122)

Mot bakgrund av denna dialog är det knappast förvånande att *bra lärare* och *musiklärare* mycket oftare kopplas till att vara rolig och engagerad än till skicklighet och kunnande (tabell 3). Av den första kolumnen i tabell 3 framgår att det finns 66 000 dokument som innehåller uttrycket *bra lärare* och *rolig/roligt/roliga* men saknar begreppen *skicklig*, *kunnig* och *engagerad*. Tabellen antyder att kunnighet kan ha lägre relevans än rolighet som kännetecken för en *bra lärare*: *rolig* samexisterar enligt tabellen sex gånger oftare med uttrycket *bra lärare* än vad *kunnig* eller *skicklig* gör. För musiklärare gäller att de tretton gånger oftare associeras med rolighet än med kunnighet eller skicklighet.

	rolig	engagerad	kunnig/skicklig
bra lärare	66 000	19 800	10 100
musiklärare	172 000	28 700	13 200

Tabell 3

Kanske säger detta något om vad föräldrar, barn och musiklärare förväntar sig av skolans musikundervisning: en rolig timma där läraren är huvudattraktionen.

Det sista förgivettagandet gäller barns estetiska uttryck. Medan Lpo 94 och Lpfö 98 talar om att uttrycka upplevelser eller tankar tycks begreppet ”uttrycka sig” vara etablerat inom lärardiskurser. Av tabell 4 framgår att en intransitiv (sig, mig, dig) användning av *uttrycka* är trettiofem gånger vanligare än en transitiv (när ett subjekt ger uttryck för något utanför sig själv, för ett objekt). Det tyder på att *uttryck* i vardagsspråket snarare kopplas till en persons vara, till henne som subjekt, än till någonting yttre som ska gestaltas. Uttrycket subjektifieras i stället för att objektifieras vilket kan få musikdidaktiska implikationer.

”uttrycka sig” + spel / sång	490 000
”uttrycka mig” + musik/spel/sång	145 500
”uttrycka dig” + musik/sång	99 000
”uttrycka känslor” + musik/sång	20 000
”uttrycka känslan” + musik/sång	800
”uttrycka musik/en” + spel/sång	246
”uttrycka innehållet” + musik/sång	113
”uttrycka upplevelsen” + musik/sång	53
”uttrycka text/en” + musik/sång	30
”uttrycka låten” + musik/sång	10

Tabell 4

Om det musikaliska uttrycket – eller bristen på ett sådant – helt och hållet ses som en avspegling av musikantens person så blir det mycket svårt att behandla uttryck i undervisning. Snarare kanske uttrycket hamnar inom terapins domäner. Varje bedömning av hur en musikanter uttrycker *sig* riskerar att bli en bedömning av henne som person och indirekt ett ifrågasättande av hennes identitet. Kanske är det en känslighet för detta förhållande som får en lärare att hävda att ”det värsta som kan hända” är att läraren går på och försöker påverka uttrycket (Zandén, 2010, s. 141). I det läget är det bekvämt att ta sin tillflykt till mantrat att *det inte finns något rätt eller fel* (134 000 träffar) inom den estetiska sfären och att exkludera uttryck från det musikdidaktiska möjlighetsrummet.

Ofta beskrivs kopplingen mellan musik, musicerande och identitet som en musikdidaktisk tillgång. I första stycket av grundskolans kursplan för musik från år 2000 slås till exempel fast att ”kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt” (Skolverket, 2000). Meningen är värd en stunds reflektion. Kunskapen ”bottnar i” och ”frigör” identiteten: i begynnelsen är alltså en fångslad identitet som förefaller given och fast; den kan förstärkas eller försvagas, men kanske inte förändras. Denna identitet tycks innefatta människans sociala, kognitiva och emotionella existens och en persons musicerande och musikkunskaper utgår

från och förstärker denna identitet. Här har Sveriges regering i en förordning slagit fast att individen och hennes identitet är det musikaliska kunnandets alfa och omega. Politiskt beslutade texter springer ur en samhällsanda, i detta fall förmodligen samma anda som i en studie av förstaårslärarstudenters sociala representationer (von Wright, 1997) visar att de tycker att utvecklingen av individens personlighet, framför allt hennes självkänsla, är viktigare än de ämneskunskaper hon tillägnar sig. Och samma anda som Scheid ger uttryck för när han beskriver högstadieungdomars musicerande och musikanvändning som ett medvetet sätt att designa sin egen identitet (Scheid, 2009). Det verkar inte vara en slump att en googlesökning på kombinationen *musik, grundskola* och *uttrycka sig* ger hundra gånger fler träffar än kombinationen *musik, grundskola* och *musikaliskt uttryck*. Snarare tycks detta vara ytterligare ett tecken på att vardagliga uppfattningar om musicerande och musikaliskt uttryck rör sig inom en relativt homogen tänkstil.

Sammanfattningsvis verkar svenskars yttranden på internet kombinera begåvning och talang med identitet och egenskaper men inte med lärande. Begreppet uttrycka kopplas nästan uteslutande till att visa upp den egna personen eller identiteten, musikalärare associeras till något roligt snarare än till ett kunnande och det lustfyllda kopplas till något enkelt. Det är visserligen riskabelt att dra långtgående slutsatser utifrån hur ord och uttryck korrelerar. Det krävs omfattande analys av hur begreppen faktiskt används i de digitala yttrandena för att kunna göra välgrundade påståenden om språk-användning på internet. Sedan bör också steget mellan yttranden på internet och våra tankefigurer om musikaliskt lärande och musikalisk kompetens problematiseras och analyseras. Trots dessa förbehåll menar jag dock att de dramatiska tendenser som framträder i tabell 1–4 stämmer till eftertanke.

Mot en professionell musikdidaktisk tänkstil

Ludwig Fleck (1980, 1983) använder begreppen *tänkkollektiv* och *tänkstil* för att beskriva en kultur där forskare i samspel utvecklar sitt vetenskapsområde och når fram till ny kunskap. Grundbulten i Flecks tänkande är att kunskapsbildning är ett sociologiskt fenomen, en kollektiv process där människor som arbetar inom samma område bildar ett tänkkollektiv med specifika uppfattningar om vad som är värt att uppmärksamma och vad som är relevant att göra. Varje tänkkollektiv utvecklar sin tänkstil som bland annat innefattar ämnesspecifika facktermer, tankefigurer och kvalitetsuppfattningar. Varje tänkstil har en gång tagit sin utgångspunkt i vardagskulturen för att efterhand utveckla alltmer esoteriska begrepp och kvalitetsuppfattningar. Om denna specialisering leder till en intellektuell monokultur blir den enligt Fleck ofruktbar, men tack vare att en profession står i ständig växelverkan med andra professioner och med vardagskulturen skapas en ömsesidigt befruktande kommunikation. I föregående avsnitt har jag genom att undersöka korrelationer i internetyttranden funnit indicier på en allmänskulturell tänkstil som kan stå i vägen för människors musikalisk utveckling och lärande. Var finns då den professionella musikärtänkstil som kan ifrågasätta och befrukta vardagskulturens uppfattningar om musik?

Kanske finns den inte – än. I min avhandling (Zandén, 2010) konstaterade jag att de deltagande musiklärargrupperna använde sig av ett mycket vardagligt språk med få

didaktiska eller musikspecifika facktermer. I avsaknad av ett etablerat yrkesspråk återstår bara vardagsspråket med dess möjligheter, begränsningar och förgivettaganden. Moira von Wright hävdar utifrån empiriska studier av lärarstudenters syn på sin egen roll i elevers socialiseringsprocesser att lärarutbildningar måste sträva efter att lyfta fram studenternas implicita vardagsuppfattningar om socialisering och lärande eftersom dessa har stor betydelse för studenternas uppmärksamhetsfokus och deras kommande agerande i klassrummet (von Wright, 1997). Det är rimligt att anta att musikleärarstudenter, när de påbörjar sin yrkesutbildning, omfattar många av vardagsspråkets musikrelaterade tankefigurer. Blivande musikleärare, liksom deras högskolelärare, har förmodligen genom livet identifierats som begåvade och musikaliska och inorporerat detta i sin självbild. Det kan då krävas ett omtänkade, en ackomodering både hos lärarutbildare och hos studenter om de ska modifiera begåvningsbegreppet till att handla om arbetsresultat snarare än personliga egenskaper. En sådan tankevända är inte minst viktig på lärarutbildningar där didaktisk kompetens ofta behandlas som en personlighets- och begåvningsfråga snarare än som ett kunnande som går att erövra. Även när det gäller synen på musikaliskt uttryck kan det vara arbetsamt att lämna vardagstänkandets egofixering och reflektera kring hur studenters och elevers musikaliska uttryck kan utvecklas och vad som kan uttryckas. Kanske kan man inom musikleärarutbildningarna ägna tid åt texttolkning och textrelaterat uttryck för att öppna för att även musikaliskt uttryck kan diskuteras, kritiserars, bedömas, varieras och utvecklas. Musikleärare och musiker tycks ha ett svagare intresse för texters mening än vad lekmän har (Gullberg, 2002; Zandén, 2010), vilket i sig kan vara motiv för ett sådant arbete. Det är först när vi går i närkamp med konkreta musikaliska prestationer och uttryck som vi explicitgör våra faktiska kvalitetsuppfattningar och därmed öppnar dem för kritisk reflektion. Därför är det viktigt att skapa fora där lärare, lärarstudenter och elever kan skärpa sina möjligheter att med språkets hjälp fästa varandras uppmärksamhet på väsentliga aspekter av musicerande i syfte att lägga en gemensam grund för lärande och utveckling.

Frågan är sedan hur möjligheterna för en reflekterad professionell musikleärarkultur är inom den yrkespraktik som musikleäraren blir en del av efter lärarexamen. I min avhandling beskriver jag lite tillspetsat musikklassrummet som ett "omöjlighetsrum". De musikleärare som ingick i studien samtalade om undervisning som om viktiga aspekter av gymnasisternas musicerande (till exempel självständighet, expressivitet och spelskicklighet) inte var påverkbara inom musikundervisningens ramar. Trots att de var flera musikleärarkollegor på samma skola verkade de inte ha någon vana att samtala om elevers musicerande. En ensam musikleärare på grundskolan som arbetar i ämnesövergripande arbetslag och saknar ämneskollegor får rimligen ytterst begränsade möjligheter att bli en del av ett musikdidaktiskt tänkkollektiv. Däremot blir hon en del av ett lärarkollektiv bestående av specialister inom andra ämnen än musik, vilket antagligen leder till att ingen av dem kan samtala med kollegorna om ämnesspecifika problem och utveckla ett ämnesspecifikt yrkesspråk. Återstår då det vardagliga samtalet som i värsta fall håller sig på fikarums-, amatörpsykolog- eller organisationsnivå om inte hennes arbetsgivare inser vikten av ett ämnesdidaktiskt kollegialt samtal.

Slutord

Språkanvändningen i de dokument som sökmotorn analyserat styrker min inledande förförståelse att det i Sverige finns djupt rotade föreställningar om musikaliskt lärande som kan begränsa musikleärares, föräldrars och elevers musikaliska möjlighetssinne. Om så är fallet behövs det starka doningar för att bryta igenom den hegemonisk tanke-tradition som begränsar tilltron till musikaliskt lärande och utveckling i och utanför skolan. Min förhoppning är att musikleärarkåren med tiden ska professionaliseras och utvecklas till ett tänkkollektiv men tänkstilar som erbjuder ett konstruktivt alternativ till den vardagliga synen på musikalisk begåvning, musikaliskt uttryck och musikaliskt lärande. På annat håll (Zandén, 2011b) har jag argumenterat för att en sådan professionalisering förutsätter riktade satsningar från forskning, lärarutbildare, skolpolitiker, rektorer och lärare med syfte att utveckla ett yrkesspråk och ett kollegialt samtal om ämnesinnehåll, bedömning, kvalitetsuppfattningar och kriterier. Jag har också (Zandén, 2011a) diskuterat musikdidaktiska dilemman vid arbete med populärmusik i skolan och föreslagit metoder för lärare och elever att tillsammans explicitgöra och reflektera kring sina kvalitetsuppfattningar samt skärpa sin musikaliska uppmärksamhet.

Oberoende av vad forskning säger om människans förmåga att utvecklas inom olika områden så har traderade tankefigurer en stor betydelse för vårt gemensamma meningsskapande. Varje elev och lärare agerar utifrån förförståelser, värderingar och förväntningar som är etablerade i dialog med våra levda traditioner. Dominerande tankefigurer tenderar att bli osynliga just för att de är så dominerande. Vi upplever dem inte som synsätt utan som sakernas naturliga tillstånd. Tack och lov är språkets makt så stor att det kan vara ett ögonblicks verk att fästa uppmärksamheten på tidigare osynliga försanthållanden: det kan räcka med att ge studenter i uppgift att "begåva sig i pianospel" till nästa vecka. Visserligen är steget mycket långt från att ha uppmärksammat något till att förändra sitt tänkande och handlande, men utan det första steget kommer man ingen vart. Om musikleärare ökar sin medvetenhet om vardagliga tankefigurers musikdidaktiska implikationer så ökar också chanserna att deras didaktiska val med tiden blir mer reflekterade och produktiva.

Syftet med denna text har varit att fästa läsarens uppmärksamhet på några tankefigurer som tycks ha en stark kulturell förankring och som kan minska musikpedagogikens möjlighetsrum. Förvisso är folkliga föreställningar inte a priori felaktiga, men när de försvårar lärande förefaller det förnuftigt att ifrågasätta dem och pröva andra synsätt innan man eventuellt kapitulerar för det "sunda förnuftet". De fyra förgivettaganden jag behandlat i denna text är förrädiska genom att de å ena sidan skänker glans åt dem som presterar väl (däribland musikleärarna själva) och å andra sidan ger de mindre musikaliskt försigkomna alibi för att inte utvecklas. Om de är förankrade i svenskens vardagstänkande så är risken stor att förväntningarna på lärande och utveckling inom musik är ömsesidigt låga både bland föräldrar, elever och lärare. Med tanke på att omgivningens förväntningar visat sig ha stor betydelse för våra studieprestationer (Hattie, 2009) är det oerhört viktigt att musikleärare ständigt kritiskt granskar sina och sin kulturs förgivettaganden så de inte i onödan begränsar sina förväntningar på elevers möjligheter att genom idogt arbete begåva sig och utveckla sin förmåga till musikaliskt uttryck.

Referenser

- Fleck, Ludwik (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1983). *Erfahrung und Tatsache: Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gullberg, Anna-Karin (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation*. Luleå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Doktorsavhandling Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nietzsche, Friedrich (1881). Morgenröthe, bok 5, §540 Uttagen 20-02-14 från <http://www.thenietzschechannel.com/works-pub/dawn/dawn-1881-bk5g.htm>
- Scheid, Manfred (2009). *Musiken, skolan och livsprojektet: Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars identitetsskapande*. Umeå: Umeå universitet.
- Skolverket (2000). *Förordning om kursplaner för grundskolan: SKOLFS 2000:135*. Uttagen 2011-02-12 från <http://www.skolverket.se/skolfs?id=902>
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98 rev 2010*. Stockholm: Skolverket.
- SVT (2011) Klass 9A del 1. Hämtad 2011-02-15 från http://svtplay.se/v/2311363/klass_9a/del_1_av_8?cb,a1364145,1,f,-1/pb,a1364142,1,f,-1/pl,v,,2319397/sb,p132560,1,f,-1.
- von Wright, Moira (1997). Student tTeacher's Beliefs and a Changing Teacher Role. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 257–266.
- Zandén, Olle (2011a). Att arbeta med kvaliteter i populärmusik. In Claes Ericsson & Monica Lindgren (red.), *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Zandén, Olle (2011b). Professionalise or perish: a case for heightened educational quality through collegiate cooperation. *Nordisk musikpedagogisk forskning*, 12, 135–151.
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Doktorsavhandling Göteborg: Göteborgs universitet.

ESTETISK VERKSAMHET INOM HÖGRE UTBILDNING

MARIE-HELENE ZIMMERMAN NILSSON

Kursintroduktionen inleds med att läraren med stor entusiasm hälsar studenterna varmt välkomna till delkursen Estetiska lärprocesser. Efter det att sedvanliga sysslor vid en kursintroduktion har avklarats, såsom upprop, genomgång av schema och kursbeskrivning sprider sig en tilltagande oro i gruppen som tydligast manifesteras av fem manliga studenter som sitter uppe i vänstra hörnet på den gradänguppybyggda åhörardelen i föreläsningssalen. De samtalar agiterat med varandra varpå en av dem räcker upp handen.

– Hallå, men vänta nu här! Varför ska jag läsa den här kursen? Jag ska bli gymnasielärare i historia och religion och jag tänker varken dansa eller sjunga på mina lektioner!

Studenten ovan uttrycker sin frustration i början av delkursen Estetiska lärprocesser inom lärarutbildningens allmänna utbildningsområde, en frustration som delas av flera blivande ämneslärare. Mötet med estetisk verksamhet inom lärarutbildningen innebär en utmaning för flera då delkursen ibland kolliderar med tidigare erfarenheter. Möjligheter till reflektion över den egna pedagogiska lärargärningen sker därför kontinuerligt. Av studenternas resonemang i delkursens avslutande individuella skriftliga hemtentamen framträder två tydliga mönster utifrån vilka diskussionen förs: Estetisk verksamhet som pedagogiskt verktyg respektive Estetisk verksamhet som undervisningens nav.

Estetisk verksamhet som pedagogiskt verktyg

När jag läser de blivande ämneslärares texter i deras hemtentamen framgår det att etik som pedagogiskt verktyg i den kommande lärargärningen ses som eftersträvänsvärt. Genom att enbart använda estetiska verktyg i den löpande undervisningen respekteras kärnämnet medan estetiken i sig bidrar till att eleverna lär sig respektera varandra och får bättre självförtroende. Ett bättre klassrumsklimat blir resultatet. Studenterna positionerar sig tydligt gentemot etik som mål, eftersom det ses som oförenligt med ett kärnämnes innehåll och mål. Här framträder en uppfattning om målen som i första hand inriktade på faktakunskaper med tydlig ämnesförankring. Att använda etik som

medel anses tillfredsställande om detta förhållningssätt leder till mer estetiskt lärande i undervisningen än annars, som ett steg i rätt riktning. Ett ytterligare argument för estetik som pedagogiskt verktyg är att det väl låter sig inordnas i skolans målstyrda organisation.

När estetik som medel förordas på detta sätt innebär det i sin tur att studenterna positionerar sig tydligt emot en som de anser med normativa förtecken konstruerad dikotomi i kurslitteraturen, där estetikens plats inom traditionell undervisning ifrågasätts till förmån för förhållningssätt med estetiska förtecken. Kortfattat kritiserar i kurslitteraturen den rådande klassrumspraktiken bland annat utifrån ett dominerande mönster för handlande, *skolans träningslogik* (Saar, 2005) som ger upphov till en reproducerande skriftspråksbaserad undervisning där alternativa rationaliteter utesluts och procedurer betonas på bekostnad av meningsskapande. I en sådan undervisningskontext råder ett *vertikalt hierarkiskt medieringsbegrepp* (Marner & Örtengren, 2004) där språket ges högre status än andra medieringsformer. Estetiken kritiserar för att bli *svag* (Saar, 2005), och *modest* (Thavenius, 2004) då den tjänar som utsmyckning av ett färdigt innehåll, genom ett praktiskt ”görande”. Ett *medieneutralt perspektiv* (Marner & Örtengren, 2004) anses sammantaget riskera att leda till en amatörmässig användning av det estetiska i skolan.

Via sina argument legitimerar lärarstudenterna sig som i första hand ämneslärare, och kritiserar de med negativ klang laddade begreppen svag- respektive modest estetik (Saar, 2005; Thavenius, 2004) till förmån för uttrycket estetik som pedagogiskt verktyg (Ericsson & Lindgren, 2007). Då estetiken ges denna roll i undervisningen kan det hierarkiska vertikala medieringsbegreppets (Marner & Örtengren, 2004) konsekvenser upprätthållas och därmed kärnämnets suveränitet, medan den modesta estetiken iscensätts för att fostra eleverna till bättre människor (jmf Lindgren, 2006). Det framträdande medieneutrala förhållningssättet (Marner & Örtengren, 2004) accentueras ytterligare av det faktum att studenterna inte preciserar innehållet i det estetiska utan istället legitimerar dess förekomst med hjälp av utomestetiska aspekter. Istället för att fokusera vilket innehåll estetiska inslag skulle kunna ha i undervisningen förs argumentationen utifrån hur det estetiska ska kunna legitimeras överhuvudtaget. En skiljelinje upprättas därmed mellan kärnämnet i sig som ska respekteras och sociala aspekter som bidrar till ett gott klassrumsklimat. Det görs således en åtskillnad mellan lärande om ämnet och dess relation till huruvida sociala faktorer i klassrummet kan försvåra eller underlätta lärande för eleverna. En ambition att ”passa in” i framtida arbetslag och skolorganisation framtonar, på bekostnad av alternativa förhållningssätt. På detta sätt förfäktar studenterna ett mer positivt perspektiv på en traditionell undervisning med estetiska inslag, än den som kurslitteraturen ger uttryck för.

Estetisk verksamhet som undervisningens nav

Det andra mönstret i studenternas hemtentamen bestod av resonemang kring en, vid en första anblick, mer genomgripande estetisk profil på den egna undervisningen i form av estetiska lärprocesser. Studenterna ger uttryck för en förändrad syn på lärande som delkursen har givit upphov till. Denna förändring anges som orsak till varför estetiska lärprocesser bör utgöra undervisningens nav i de blivande ämneslärarnas undervisning. En undervisning med variation och delaktighet som ledord innebär då

att estetiska lärprocesser lyfter andra språk, som i sin tur bidrar till att lärarna kan uppfylla sitt pedagogiska uppdrag. Med avstamp i elevernas verklighet kan en ämnesöverskridande verksamhet konkretiseras där eleverna sätts framför ämnet. Lust, meningsfullhet och ömsesidig respekt hör ihop i det ideala klassrummet präglad av dialog.

Dessa resonemang relateras av studenterna till förhållningssätt i kurslitteraturen med estetiska förtecken. Där förordas att en användning av *konstens metoder* (Saar, 2005) i klassrummet kan ge förutsättningar för att *kunskaper med konstnärliga förtecken* skapas, där lek och fantasivärldar banar väg för ett utforskande förhållningssätt till materialet/innehållet som förändras via en öppnare inramning utan förutbestämda kategorier. En sådan *stark estetik* (Saar, 2005) kan då leda till att det ursprungliga innehållet förändras när den konstnärliga aktiviteten är i centrum, vilket i sin tur möjliggör ett prospektivt lärande. Klassrummet har vidare en potential att utgöra en demokratisk arena där *radikal estetik* (Thavenius, 2004) implementeras i undervisningen. Med utgångspunkt i ungdomars vardagskultur, som i sin tur omfattar marknadsetetik, kan estetiken radikaliseras i skolan och transformeras till något nytt utan förtäckta syften att normalisera elever. Alternativa förhållningssätt manifesteras sammantaget genom *estetiska lärprocesser* (Ericsson & Lindgren, 2007) där en impuls sätter igång en kreativ process då sinnen och fantasi används för att skapa en gestaltad estetisk form. Process betonas snarare än produkt och det finns flera olika vägar att nå ett icke på förhand definierat mål, vilket leder till kunskapsutveckling. I en sådan undervisningspraktik kan lärandemiljön präglas av en *dialogicitet* (Bachtin, 2004) med förutsättningar för ett *horisontellt medieringsbegrepp* (Marner & Örtengren, 2004) där olika representationsformer har likvärdig status. Utifrån ett *mediespecifikt perspektiv* (Marner & Örtengren, 2004) specificeras vilket estetiskt medium som används.

Studenternas förändrade syn på lärande, som kommer till uttryck genom att det estetiska ska utgöra undervisningens nav, beskrivs av dem som en ökad medvetenhet om vikten av delaktighet och variation. Elevernas verklighet ska bilda utgångspunkt i en lärandekontext präglad av meningsfullhet, ömsesidighet, respekt och dialog. En sådan elevbaserad undervisning, där elevernas verklighet bildar utgångspunkt, har beröringspunkter med radikal estetik (Thavenius, 2004). Studenternas avsaknad av ett specifikt innehåll i sina resonemang, innebär emellertid att den radikala estetiken omformas till ett mer generellt radikalt förhållningssätt i så motto att undervisningen utgår från elevens vardag. Den demokratiska arenan i klassrummet uppmärksammas således av studenterna, men snarare i samklang med styrdokumentens ideologiska värdegrund, än utifrån ett estetiskt innehåll. Det skapar ett slags allmänpedagogiskt perspektiv där det estetiska innehållet befinner sig i ett vakuum eftersom det varken presenteras explicit eller tilldelas legitimitet i undervisningen, ett utpräglat medieneutralt perspektiv (Marner & Örtengren, 2004). Följaktligen överensstämmer kunskap med konstnärliga förtecken (Saar, 2005) endast till viss del med studenternas resonemang, eftersom det estetiska innehållet, det material som ska ingå i undervisningen förblir implicit. Estetiska lärprocesser (Ericsson & Lindgren, 2006) ses av studenterna som synonymt med begrepp som delaktighet, variation, lust, meningsfullhet och ömsesidig respekt. Lärarens pedagogiska uppdrag anges vara att lyfta andra språk, men vad dessa språk innehåller i termer av estetik förblir obesvarat. Snarare handlar det om sociala

aspekter, ett slags socialt språk. Det lärande eleverna ska erbjudas att involvera sig i förblir därmed också implicit, vilket reducerar estetiska lärprocesser till en metod. Därmed skulle det också kunna vara möjligt att byta ut det estetiska i begreppet estetiska lärprocesser mot något annat. Den alternativa klassrumspraktik och den förändrade syn på lärande som studenterna ger uttryck för gestaltas genom resonemangen sammantaget som en undervisning med en genomgripande social profil utifrån ett elevcentrerat synsätt, snarare än en estetisk.

Avslutande reflektioner

Sammanfattningsvis kan konstateras att när estetik som pedagogiskt verktyg förordas sker en förskjutning i värdeladdning via studenternas positionering mellan de två dikotomiska blocken i kurslitteraturen eftersom ”den estetiska vägen” verkar utgöra en utopisk, men inte alltid eftersträvarsvärd position medan den ”traditionella vägen” erbjuder en möjlighet för den blivande ämnesläraren att med bibehållen läraridentitet och stipulerat navigeringsutrymme verka inom en fastlagd skolorganisation. Detta kan jämföras med då estetisk verksamhet som undervisningens nav beskrivs av studenterna på ett sådant sätt att klassrumspraktiken mycket väl stämmer överens med en traditionell undervisning där sociala aspekter bildar utgångspunkt. Förhållandet mellan estetiska och sociala aspekter i studenternas resonemang å sin sida gestaltas som två åtskilda delar, snarare än integrerade delar i en lärprocess.

En anledning till att de blivande kärnämneslärarna föredrar traditionell undervisning skulle kunna var att de vill undervisa såsom de själva blivit undervisade (Olsson, 1993) vilket ytterligare skulle kunna förstärkas genom att även högskolläraren inom den specifika delkursen Estetiska lärprocesser som här avses kan sägas manifesteras en teoretisk kunskapssyn (Molander, 2006). Teoretiska begrepp ur kurslitteraturen föredras under föreläsningar vilket innebär en förmedling av redan färdig kunskap. Visserligen har studenterna även praktiska workshops i kursen, men det är en skriftlig hemtentamen som är betyggrundande, i enlighet med regler för vetenskapligt skrivande och förhållningssätt. Studentens roll relaterat till den akademiserade form av estetik som hon/han möter skapar därmed en motsättning mellan estetiska lärprocesser och sättet varpå denna kunskap förmedlas. En tydlig akademisering av estetiken är emellertid även ett sätt att höja dess status. Motsatsen, där estetiken reduceras till ett ensidigt görande i klassrummet riskerar att leda till en amatörmässig användning av det estetiska menar Marner & Örtengren (2004) och relaterar till ett medieneutralt perspektiv.

Den manliga student som i kapitlets början gav uttryck för en skepsis kring varför delkursen Estetiska lärprocesser skulle angå honom som blivande ämneslärare inom gymnasieskolan, kan sägas ge uttryck för hans egen erfarenhet av en åtskillnad mellan kärnämnen och estetiska ämnen inom skolan, vilket i sin tur kan sägas anknyta till resonemanget om förhållandet till estetik som medel eller mål inom skolan. Relaterat till verksamma lärare på fältet finns det exempel på motsättningar mellan estetlärare och lärare i andra ämnen, där de förstnämnda avböjer att undervisa i de sistnämndas ämnesövergripande projekt med argumentet att de inte vill medverka i en lärprocess där det estetiska blir undanskymt och reducerat till ett medel. Detta resulterar i att avståndet ökar mellan olika lärarkategorier, där estetiken förblir mediespecifik inom

estetämnena på bekostnad av möjligheten att även integrera densamma inom andra ämnen. Kommer ett sådant mönster även att manifesteras i framtiden mellan ämneslärare och de vid landets konstnärliga högskolor utbildade lärare inom estetiska ämnen?

En konsekvens av blivande ämneslärarens positionering gentemot det estetiska är att förhållandet mellan den traditionella skolvardagen och det estetiska framstår som synnerligen problematiskt. En student beskriver i sin skriftliga hemtentamen förhållandet enligt följande:

”Estetiska lärprocesser har långt kvar innan de kan fungera smärtfritt i skolvardagen och lärarkollegiet har gjort dem till sina egna.”

Huruvida estetiska lärprocesser kommer att verka integrerade i skolvardagen, och huruvida lärare tilldelas mandat att genomföra en sådan undervisning i framtidens skola återstår att se. Oavsett vilket framtidsscenario som anses eftersträvarsvärt spelar förhållningssättet till estetisk verksamhet inom högre utbildning idag och imorgon en avgörande roll.

Referenser

- Bachtin, (2004) i Marner, A & Örtengren, H (2004). *En kulturskola för alla: Estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Skolverket, publikationer.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Lindgren, M. (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marner, A & Örtengren, H (2004). *En kulturskola för alla: Estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Skolverket, publikationer.
- Molander, B. (2006) I Alerby, E & Elidottir, J (red) (2006). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B. (1993) *Sämus-en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan, Avdelningen för musikvetenskap.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap. Avdelningen för pedagogik.
- Thavenius, J. (2004) i Thavenius, J., Persson, M. & Aulin Gråhamn, L. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

BIBLIOGRAFI BENGT OLSSON

Artiklar, recensioner m.m. 1974–2010

1974

Olsson, B. (1974). Integrationen är fördelen för tvååmnsläraren. In *Musikundervisning i omvandling*. Stockholm: Musiklärarnas riksförening, Edition Reimers.

1989

Musikutbildning i kulturpolitikens tjänst (tills. med Henningsson I. & Ling, J.). I SPOV (Studier av den Pedagogiska Väven) nr 8, 1989. Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.

1991

Kulturpolitik och utbildning, I SPOV (Studier av den Pedagogiska Väven) nr 13, 1991. Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand.

1992

Musikämnet i nationell utvärdering. I G. Svingby. (red.) (1992), *Engelska, musik, matematik, omvärldskunskap: NO. Instrumenten i den Nationella utvärderingen granskas. En rapport inom det Nationella Utvärderingsprogrammet*. Rapport 1992:21. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.

Musiklärandets lov. I *Från kritätare till samplare. En debattbok om musiken i skolan*. Sveriges utbildningsradio och Svenska Rikskonserter 1992.

Educational Contradictions within Cultural Policies in Sweden – paper vid ISME International Seminar organized by ISME Commission of Music in Cultural, Educational & Mass Media Policies, Chiba, Japan, juli 1992.

1993

Nordisk kulturpedagogik i skolan – en musikforskarens reflektion.
Nordisk kulturpedagogik i skolan – en konferensrapport. København: Nordiskt Ministerråd, Nordiske Seminar- og arbejdsrapporter 1993:576.

Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 70-talet. Diss. Göteborg: Skrifter från musikvetenskap, nr 33, Musikhögskolan i Göteborg.

1994

Hur möter musikhögskolorna 2000-talet? I G. Heiling, (1994) (red.). *Aktuella metodproblem i musikpedagogisk forskning. En belysning av metodbegreppet i både snäv och vid bemärkelse*. Bidrag från den andra nationella konferensen kring musikpedagogisk forskning, Malmö 1993. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Handlingsplan i kulturpedagogik – nätverk mellan kultur och skola. Nordiska Ministerrådet, Tema Nord 1994:654, Köpenhamn.

Kulturidentiteten främjas i musikundervisningen? *Skolen i Norden* 1994:1.

1995

Den nordiska handlingsplanen i kulturpedagogik och dess rötter i pilotprojektet Nordisk musik i Skolan. *Skolen i Norden* 1995:3.

Musikpedagogik och historia. Bidrag till symposiet Musikpedagogik och historia, 21–23 september 1994. Stockholm: Föreningen för svensk musikpedagogisk forskning, Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC), 1995.

1997

Is musical knowledge social or aesthetic? A pilot-study of knowledge formation in music. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*.

The social psychology of music education. In D. Hargreaves, & A. North (Eds.), (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Musikalisk kunskapsbildning och musikaliskt lärande – en diskussion om två pilotprojekt. I *Kunskapsbildning genom forskning och undervisning*. Skrift nr 17. Göteborgs universitet, enheten för kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring, 1997

Muntlig traditionsöverföring i en skriftbaserad läromedelskultur? Om läromedelsfunktioner i musikundervisningen. I Selander, S. m.fl. (red.) (1997). *Kunskap, kritik, kvalitet*. Oslo: Norwegian University Press

Musikerns kunskapsbildning och lärande som grund för musikpedagogik. *Musiikikasvatus*. Finnish Journal of Music Education, Vol.1, nr 2, 1997.

Högre musikutbildning och kontextuellt lärande – en diskussion om en forskningsprocess. I H. Jørgensen, F.V. Nielsen & B. Olsson (1997). *Årsbok för nordiskt nätverk för musikpedagogisk forskning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Rescension av Martin, P.J. (1995). *Sounds & Society. Themes in the sociology of music*. Manchester and New York: Manchester University Press. i *International Journal of Music Education* 1997.

2000

Musikpedagogisk forskning i relation till olika ämnestraditioner. I S-E. Holgersen, & F.V. Nielsen, (2000). *Konferencerapport: Musikpædagogisk forskning og udvikling i Danmark*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Dansk Netværk for Musikpedagogisk Forskning.

2001

Musical development and learning – a Scandinavian perspective. In D. J. Hargreaves, & A. North (2001), (Eds.). *Musical Development and Learning. The International Perspective*. London: Cassel Books

2002

Veblen, K. & Olsson, B. Community music: An international overview. In R. Colwell, and C. Richardsohn (Eds.), (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Research as a strategy for professionalisation. In I. Hanken, S. Graabræk Nielsen & M. Nerland (Eds.), (2002). *Research in and for music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2002:2.

2003

Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörder. In S-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen & B. Olsson (red.), (2003). *Musikpædagogiske refleksioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

What are the characteristics of teachers' professional development? A discussion of the concept 'professionalisation'. In H. Froelich (Ed.), (2003). *Proceedings of the 7th International Symposium*. Paper at the RAIME sixth conference, Bath, October 7–11, 2003.

2004

What kind of research do professional teachers need? In: F. Niermann, & C. Wimmer (Eds.), (2004). *Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zu Weiterbildung – lifelong development*. Wien: Universal Edition.

2005

Musikpedagogikens relation till musikvetenskap – en diskussion om den ”nya musikpedagogiken”. I A. Björnberg, M. Hallin, L. Lilliestam och O. Stockfelt (red.), (2005). *Frispiel. En festschrift till Olle Edström*. Göteborg: Skrifter från institutionen musikvetenskap, Göteborgs universitet, nr 80.

2006

The social dimensions of research on music education in Scandinavia.
In N. Bailer und M. Huber (2006), (HG.). Youth – Music – Socialization.
Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung.
Wien: Institut für Musiksoziologie, Extempore 6.

Scandinavian research on music education – its scope of ideas and present status.
In B. Olsson (Ed.). *Proceedings of the 8th International Symposium*.
Paper at RAIME conference, Copenhagen, September, 29–October, 1, 2005.

RAIME: Research alliance of institutions for music education.
Proceedings of the eight international symposium held at Schaeffergaarden,
Copenhagen, September 29–October 1, 2005. Bengt Olsson (Ed.).

Music teachers as researchers – a meta analysis of Scandinavian research on music education 1995–2005. Paper presented at Research symposium on European teacher education and music (EuroTEAM) at ICMPC, Bologna 2006.

Social issues on music education In L. Bresler (Ed.), (2006). *The International Handbook of Research on Arts Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

2008

Olsson, B. (2008). What kind of theories dominate Swedish research on music education? – a discussion about theories in use. In F.V. Nielsen, S. Graabræk Nielsen & S-E. Holgersen (Eds.). *Nordic Research in Music Education. Yearbook vol 10*, 2008. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2008:6.

Pramling, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

2009

Pramling, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119–135.

Pramling, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). Barns lärande inom musik, poesi och dans, In *Resultatdialog 2009: Aktuell forskning om lärande*. Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2009. Stockholm: Vetenskapsrådet.

2010

Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. In *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande. Forskning om undervisning och lärande, nr 3*, 2010. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

Olsson, B. (in press). Challenges for research and practices of music education. In G. McPherson and G.F. Welch. *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford university press.

TABULA GRATULATORIA

Anna-Rita Adessi
Mikael Alexandersson
Sven Andersson
Sylvana Augustyniak
Noraldine Bailer
Christina & Håkan Berglund
Cecilia Aurelius & Lars Bergman
Åsa Bergman
Lars Ole Bonde
Carina Borgström Källén
Christer Bouij
Lars Brandström
Liora Bresler
Anna Brodin
Sture Brändström
Anders Carlsson
Catharina Christophersen
Katarina Dahlbäck
Ulf Dalnäs
Petter Dyndahl
Catharina Dyrssen
Elisabeth & Michael Edén
Olle Edström
Claes Ericsson
Bo Ejeby
Claes Ericsson
Björn & Görel Flink
Andreas & Joakim Flink

Göran Folkestad
 Bengt Franzén
 Pam Fredman & Ledningskansliet, Göteborgs universitet
 Rune Fredriksson
 Monica Frick
 Anna Frisk
 Siw Graabræk Nielsen
 Eva Georgii-Hemming
 Pia Richardson Grebäck & Kåre Grebäck
 Bo Erik Gyberg
 Ingrid Maria Hanken
 Gunnar D Hansson
 Marie-Louise Hansson-Stenhammar
 Linda & David Hargreaves
 Anne Haugland Balsnes
 Hans Hedberg
 Sven-Erik Holgersen
 Kristina Holmberg
 Finn Holst
 Cecilia K. Hultberg
 Anders Hultqvist
 Tarja Häikiö
 Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet
 Ingesunds Musikhögskola, Karlstads universitet
 Geir Johansen
 Johannes Johansson
 Karin Johansson
 Anci & Pelle Johannisson
 Anders Johansson
 MayBritt Johansson
 Sverker Jullander
 Marja-Leena Juntunen
 Harald Jørgensen
 Sidsel Karlsen
 Konstnärliga fakultetskansliet, Göteborgs universitet
 Kungliga Musikhögskolan, Stockholm

Johannes Landgren
 Jörgen Landh
 Sven Landh
 Lars Lilliestam
 Anna Lindal
 Ronny Lindeborg
 Monica Lindgren
 Monica & Jan Ling
 LUN:s kansli, Göteborgs universitet
 Musikhögskolan Ingesund
 Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet
 Musikhögskolan, Örebro universitet
 Einar Nielsen
 Monika Nerland
 Frede V Nielsen
 Bo Nilsson
 Gunilla & Tore Nilsson
 Dag Jostein Nordaker
 Alice & Rune Nordin
 Brittalena Näsström
 Eiliv Olsen
 Bo Ingvar Olsson
 Kristina Olsson
 Annika Ottosson
 Lennart Persson
 Torgil Persson
 Christina & Stefan Pettersson
 Jörgen Paulsson
 Lennart Persson
 Torgil Persson
 Frederik Pio
 Ingrid Pramling
 Niklas Pramling
 Airi Rovio-Johansson
 Staffan Rydén
 Ragnhild Sandberg Jurström

Eva Saether
 Lena Lidén Sandgren & Anders Sandgren
 Ove Sernhede
 Staffan Selander
 Maj-Lis Sjöbäck
 Tora Stenar & Ingemar Henningsson
 Charlotte Stiernstedt
 Ola Stockfeldt
 Stockholms Dramatiska högskola
 Stockholms Musikpedagogiska Institut
 Börje Stålhammar
 Sverker Svensson
 Keith Swanwick
 Bosse Tobiasson
 Stig-Magnus Thorsén
 Els-Mari Törnquist
 Cecilia Wallerstedt
 Øivind Varkøy
 Helena Wessman
 Heidi Westerlund
 Christer Wiklund
 Ulla Wiklund
 Orla Vinther
 Sverker Zadig
 Olle Zandén
 Marie-Helene Zimmerman-Nilsson
 Johan Öberg

AUTHORS

Anna-Rita Adessi, professor, Università di Bologna
 Noraldine Bailer, professor, Institut für Musikpädagogik, Wien
 Liora Bresler, professor, University of Urbana-Illinois
 Sture Brändström, professor, Luleå tekniska universitet
 Petter Dyndahl, professor, Høgskolen i Hedmark, Hamar
 Claes Ericsson, docent och gästprofessor, Göteborgs universitet
 Kirsten Fink-Jensen, lektor, Aarhus Universitet
 Göran Folkestad, professor, Lunds universitet
 Siw Graabræk Nielsen, professor, Norges Musikkhøgskole, Oslo
 Ingrid Maria Hanken, førsteamanuensis, Norges Musikkhøgskole, Oslo
 David Hargreaves, professor, Roehampton University, London
 Ingemar Henningsson, f d höskolerektor, Göteborgs universitet
 Sven-Erik Holgersen, associate professor, Aarhus Universitet
 Cecilia K. Hultberg, professor Kungl. Musikhögskolan i Stockholm
 Tarja Häikiö, lektor, Göteborgs universitet
 Marja-Leena Juntunen, associate professor, Sibelius Academy, Helsingfors
 Harald Jørgensen, professor, Norges Musikkhøgskole, Oslo
 Anna Lindal, dekan Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet
 Ronny Lindeborg, lektor, Kungl. Musikhögskolan, Stockholm
 Monica Lindgren, lektor, Göteborgs universitet
 Monika Nerland, professor, Universitetet i Oslo
 Frede V Nielsen, professor, Aarhus Universitet
 Kristina Olsson, journalist, Malmö
 Ingrid Pramling, professor Göteborgs universitet
 Niklas Pramling, docent, Göteborgs universitet
 Ragnhild Sandberg Jurström, gästlektor, Karlstads universitet
 Ove Sernhede, professor, Göteborgs universitet
 Keith Swanwick, professor emeritus, University of London Institute of Education
 Cecilia Wallerstedt, gästlektor, Göteborgs universitet
 Heidi Westerlund, professor, Sibelius Academy, Helsingfors
 Christer Wiklund, professor, Luleå tekniska universitet
 Olle Zandén, gästlektor, Stockholms universitet
 Marie-Helene Zimmerman Nilsson, lektor, Högskolan i Halmstad

ISBN: 978-91-978476-2-9



9 789197 847629

ArtMonitor